

Larissa Belzner

Verhaltensauffälligkeiten - eine Frage der Perspektive

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Larissa Belzner 2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2014**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Verhaltensauffälligkeiten - eine Frage der Perspektive

**1. Prüferin: Prof. Dr. Lilith König
2. Prüferin: Dipl.- Päd. Ramona Thümmeler**

Name, Vorname: Belzner, Larissa

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffsbildung	6
3	Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten	12
4	Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten	15
5	Modelle zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten	18
5.1	Medizinische Perspektive	20
5.2	Tiefenpsychologische Perspektive	22
5.2.1	Psychoanalytische Perspektive	23
5.2.2	Individualpsychologische Perspektive	25
5.3	Lerntheoretische Perspektive	27
5.4	Soziologische Perspektive	30
5.5	Systemisch- konstruktivistische Perspektive	31
5.6	Zusammenfassung der genannten Perspektiven	37
6	Fragestellung und Hypothesen	39
7	Methode	43
7.1	Untersuchungsdesign	43
7.2	Stichprobe	43
7.2.1	Stichprobenrekrutierung bzw. Stichprobengewinnung	43
7.2.2	Stichprobenbeschreibung	44
8	Erhebungsinstrumente	47
8.1	Fragebogen	47
8.1.1	Konstruktion des Fragebogens	47
8.1.2	Internetgestützte Befragung / Online-Fragebogen	48
8.1.3	Erläuterungen zu den einzelnen Fragen	49
9	Durchführung	55
10	Darstellung der Ergebnisse	56
11	Diskussion der Ergebnisse	69
12	Schlusswort	79
13	Literaturverzeichnis	82

14	Anhang.....	89
14.1	Online-Fragebogen	89
14.2	Raster zur Auswertung von Aufgabe 9	97
14.3	Ergebnisse zu Aufgabe 9	99
14.4	Ergebnisse zu Aufgabe 16	108
15	Versicherung.....	109

1 Einleitung

Jede Lehrerin und jeder Lehrer kennt „solche Kinder“. Solche Kinder, das sind Mädchen und Jungen, die es ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht leicht machen, die alle gut überlegten Pläne durcheinander bringen, die in ihren Verhaltensweisen auffallen, weil sie oftmals im Unterricht etwas komplett anderes brauchen, als den von der Lehrerin bzw. vom Lehrer vorbereiteten Lernstoff. Solche Kinder können in ihrem Verhalten ganz unterschiedlich sein. Zum einen können sie laut, auffallend, sehr aktiv oder gar aggressiv sein und zum anderen können sie ganz ruhig, ängstlich, in sich gekehrt, zurückhaltend oder traurig sein. Sie fallen auf, weil ihr Verhalten anders ist. Anders als normal. Doch was ist schon normales Verhalten? An welchen Maßstäben wird gemessen, welches Verhalten normal ist und welches auffällig ist? Es ist nicht möglich ein bestimmtes Verhalten als die eine Verhaltensauffälligkeit zu verallgemeinern. Es bleibt lediglich die Möglichkeit, das Verhalten zu beschreiben.

Egal welche Adjektive man verwendet, um das Verhalten solcher Kinder zu beschreiben, sei es verhaltenskreativ, verhaltensoriginell, verhaltensgestört oder verhaltensauffällig, die Kinder und Jugendlichen haben eines gemeinsam: Ihr Verhalten ruft in ihrem Umfeld (z. B. Gesellschaft, Schule, Familie) meist Ärger und Unverständnis hervor. Sie ecken an, mit dem, was sie tun und fallen auf. Sieht man genauer hin, wird deutlich, dass nicht das Kind bzw. der Jugendliche an sich verhaltensauffällig ist, sondern dass es bzw. er auffälliges Verhalten zeigt. Denn niemand ist in allen Momenten verhaltensauffällig. Doch woraus entstehen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen? Wo haben sie ihren Ursprung? In diesem Bereich ist sich die Wissenschaft uneinig. Zahlreiche Fachdisziplinen begründen die Verursachung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf ganz unterschiedliche Weise. Jede Disziplin nimmt im Hinblick auf die Verursachung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen eine andere Perspektive ein. So wird in der einen Perspektive das Vorhandensein einer organischen Schädigung als Ursache von Verhaltensauffälligkeiten gesehen und in einer anderen Perspektive werden die innerpsychischen Konflikte als Ursprung dafür gesehen. Egal welche Perspektive man jedoch bei dem Thema Verhaltensauffälligkeiten einnimmt, im Mittelpunkt steht die Tatsache, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen in „psychischer Not“ (VERNOOIJ, 2000, S. 42) sind. Ihr gezeigtes Verhalten kehrt ihr inneres (psychisches) Ungleichgewicht nach außen.

Die vorliegende Arbeit setzt sich vor allem mit den Perspektiven der Personen, die Verhaltensauffälligkeiten wahrnehmen, auseinander. In besonderer Weise sollen die subjektiven Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen betrachtet und untersucht werden. Lehrerinnen und Lehrer haben tagtäglich mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die ganz unterschiedliche Charaktere haben und verschiedenes Verhalten offenbaren. Je nachdem, welche

der Perspektiven die einzelnen Lehrkräfte verinnerlicht haben, sind auch ihr Verhalten und ihr Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die auffälliges Verhalten zeigen, geprägt. Nach meiner Erkenntnis liegen keine deutschsprachigen Studien vor, die genau diese Thematik beleuchten. Es gibt lediglich eine Studie im Vorschulbereich (AGI, HENNEMANN & HILLENBRAND, 2010), welche das Befinden der Erzieherinnen in Situationen, in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten, erfasst. Außerdem untersucht die Studie, welche Maßnahmen umgesetzt werden, wie hoch die Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten ist und ob die Erzieherinnen Interesse an Weiterbildungen haben.

In der hier vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, inwieweit sich das Denken und Handeln von Lehrkräften beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten unterscheidet. Stellen Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern eine Belastung für Lehrerinnen und Lehrer dar? Welche Maßnahmen werden ergriffen? Worin sehen die Lehrkräfte die hauptsächliche Ursache von Verhaltensauffälligkeiten? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Untersuchung der folgenden Arbeit und es wird versucht, Antworten darauf zu finden.

Bevor jedoch auf die Untersuchung eingegangen wird, sollen die theoretischen Grundlagen einen Überblick über das Thema „Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen“ geben. Zunächst wird in Kapitel 2 erläutert, warum der Begriff der Verhaltensauffälligkeiten aus einer Vielzahl von Begriffen gewählt wurde. Eine detaillierte Begriffsbestimmung schließt sich an.

Kapitel 3 gibt einen Einblick in die aktuell bestehenden Klassifikationssysteme bei Verhaltensauffälligkeiten.

In Kapitel 4 wird die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten in Deutschland aufgezeigt. Anschließend wird diskutiert, warum sich die Prävalenzraten in verschiedenen Untersuchungen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen derart gravierend unterscheiden.

Kapitel 5 gibt eine Übersicht über ausgewählte Perspektiven, welche verschiedene Wissenschaftsdisziplinen auf Verhaltensauffälligkeiten haben. Die verschiedenen Erklärungsansätze für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten werden durch exemplarisch ausgewählte Interventionsmöglichkeiten ergänzt.

Nachdem die theoretischen Grundlagen, auf denen die Untersuchung basiert, erläutert wurden, werden in Kapitel 6 die Fragestellung und die daraus abgeleiteten Hypothesen dargestellt.

Im methodischen Teil werden zunächst in Kapitel 7 das Untersuchungsdesign und die Stichprobe beschrieben. In Kapitel 8 wird das Erhebungsinstrument (Fragebogen) vorgestellt, welches zur Untersuchung der Fragestellung verwendet wurde. Im Anschluss wird die Durchführung der Untersuchung in Kapitel 9 beschrieben.

In Kapitel 10 werden die erhobenen Ergebnisse des Fragebogens mit unterstützenden Abbildungen und Tabellen dargestellt.

Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und die in Kapitel 11 aufgestellten Hypothesen überprüft. In einem Schlusswort werden die zentralen Aspekte der vorliegenden Arbeit nochmals aufgeführt und ein Ausblick bezüglich der Ergebnisse gegeben.

2 Begriffsbildung

Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit ihrem Selbst und der Umwelt haben, wurden in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Adjektiven näher bezeichnet. Hier nur eine Auswahl: „entwicklungsgehemmt, entwicklungsgestört, erziehungsschwierig, fehlentwickelt, führungsresistent, gemeinschaftsschwierig, integrationsbehindert, neurotisch, psychopathisch, schwererziehbar, schwersterziehbar, verwahrlost, verwildert“ (MYSCHKER, 2009, S. 44). Einzelne Begriffe haben heute noch in verschiedener Form Bestand, andere wiederum werden aufgrund ihrer stigmatisierenden und defizitorientierten Sichtweise abgelehnt.

Zunächst werden die beiden Begriffe, die am häufigsten in der Fachliteratur in Zusammenhang mit Verhaltensproblemen verwendet werden, erläutert. Die Begriffe *Verhaltensstörung* und *Verhaltensauffälligkeit* sollen im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer heutigen Eignung genauer betrachtet werden.

Verhaltensstörungen:

Der Begriff *Verhaltensstörungen* wird in diesem Zusammenhang am häufigsten verwendet, da er gut verständlich ist und das Gemeinte relativ deutlich ausdrückt (BACH, 1993; MYSCHKER, 1999).

Bereits im Jahre 1950 wurde der Begriff auf dem 1. Weltkongress für Psychiatrie in Paris geprägt. Zur damaligen Zeit suchte man nach einem Begriff, der bezeichnend war für alle „Abwegigkeiten und Handlungen und Haltungen von den einfachsten ‚Ungezogenheiten‘, dem Ungehorsam, dem Jähzorn, den Tics, den Ess- und Schlafstörungen bis zu den schwersten Formen der Verwahrlosung und Kriminalität“ (WIESENHÜTTER, 1964, S. 138). Auf diese Weise war ein neuer Sammelbegriff entstanden und hält bis heute den Anspruch eines wissenschaftlichen Begriffes (MYSCHKER, 2009).

Für die interdisziplinäre und internationale Verständigung hat diese Bezeichnung Vorteile, da sie in vielen Disziplinen wie Medizin, Soziologie und Psychologie tragfähig ist. Der Begriff kann leicht ins Englische übersetzt werden (behavior disorder) und damit dient er auch der internationalen Kommunikation (HILLENBRAND, 1999).

In der Literatur sind zahlreiche Definitionen des Begriffs *Verhaltensstörung* zu finden. Die Definition von Norbert MYSCHKER (2009) ist im Bereich der Wissenschaft am weitesten verbreitet und dient als Grundlage der vorliegenden Arbeit:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Ent-

wicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (MYSCHKER, 2009, S. 49)

Hier werden in einem Satz verschiedene Aspekte eines fehlangepassten („maladaptiven“) Verhaltens genannt, die hier auf Grund ihrer Komplexität einzeln aufgelistet werden.

- **Angelegenheit/Ereignis:** „abweichendes maladaptives [schlecht angepasstes] Verhalten“, „zeit- und kulturspezifische Erwartungsnormen“
- **Ursache:** „organisch und/oder milieureaktiv bedingt“
- **Einteilung/Aufgliederung:** „Mehrdimensionalität, Häufigkeit und Schweregrad“
- **Auswirkungen:** auf Entwicklung, Lernen, Arbeiten und Interaktion
- **Interventionen:** „besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe“ (MYSCHKER, 2009, S. 49)

Trotz aller Bemühungen von MYSCHKER, eine treffende Definition für *Verhaltensstörungen* zu formulieren, wird diese stark kritisiert. Jörg SCHLEE (1989) bringt insgesamt vier Kritikpunkte an:

1. **„Heimliche Wertigkeit“:** Im Begriff sind Wertungen und Urteile enthalten. Dies entspricht nicht dem Verständnis eines beschreibenden Begriffs.
2. **„Unklarer Objektbereich“:** Der Begriff ist nicht eindeutig bestimmbar, da er keine klaren Grenzen hat und viele Aspekte umfasst. SCHLEE (1989) betont, dass der Begriff des Verhaltens „so umfassend ist, daß es immer zutrifft“ (S. 41).
3. **„Prinzip der Selbstanwendung“:** Bei diesem Begriff fällt der „mächtige“ Erwachsene ein Urteil über das Kind, welches „den Zweifel am Wert seiner Person zu akzeptieren hat“ (SCHLEE, 1989, S. 43). Begriffe sollte derjenige, der davon Gebrauch macht, jedoch auch immer auf sich selbst anwenden können.
4. **„Unterschiedliche Menschenbilder“:** Der Verwender des Begriffs *Verhaltensstörung* geht von zwei verschiedenen Menschenbildern aus. Zum einen sieht er sich selbst als höher gestelltes und selbstbestimmtes Wesen und den Betroffenen „als ein auf äußere Reize reagierender Organismus eingestuft“ (SCHLEE, 1989, S. 44).

Nach dieser Kritik von Jörg Schlee wird deutlich, dass der Begriff *Verhaltensstörungen* mit Vorsicht zu verwenden ist. Denn „Er [der Begriff] erweist sich als eine Leerformel. Solange man bei seinem Gebrauch die Vermengung und Verwechslung von Deskription und Prä-

skription nicht beachtet, gerät man immer wieder in verhängnisvolle Denkfallen“ (SCHLEE, 1989, S. 48). Es scheint, dass kein Begriff wirklich hundertprozentig das aussagt, was gemeint ist. Ein Begriff sollte eindeutig und ohne Wertung sein, was durch verschiedene Sichtweisen bzw. Blickwinkel auf einen Begriff immer wieder schwierig erscheint. Hier wird exemplarisch an der Definition von MYSCHKER (2009) deutlich, wie kompliziert die Begriffsfindung und die Festlegung auf einen Begriff sind.

Im Laufe der Zeit wurde der Begriff *Verhaltensstörung* überarbeitet und das Verständnis dafür wurde enger gefasst. MYSCHKER (2009) betont, dass die Verwendung des Begriffs *Verhaltensstörung* nur dann gerechtfertigt ist, wenn die Probleme länger andauernd sind und wenn sie in verschiedenen Situationen bzw. Umgebungen auftreten. Ebenso sei zu beachten, dass die Probleme für den Betroffenen selten steuerbar sind und ihn regelrecht überfluten. Gemeint ist damit: Von einer *Verhaltensstörung* ist dann auszugehen, wenn eine längerfristige Beeinträchtigung des individuellen und sozialen Lebens des Betroffenen vorliegt, bei der die Gefahr des Nichterreichens von Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung besteht. Vorübergehende Ungezogenheiten oder Unfolgsamkeiten sind dahingegen nicht mit *Verhaltensstörungen* gemeint. Das Wort Störung impliziert auch, dass die störenden Faktoren gemindert oder gar eliminiert werden können. Daher ist eine weitere positive Entwicklung mit Hilfestellung durch verschiedene Unterstützungssysteme möglich.

Der Wortteil „Störung“ betont, dass nur negativ auffallende Verhaltensweisen eingeschlossen sind. Jedoch erinnert dies an eine Regelwidrigkeit und hat für die betroffenen Personen eine entwertende Wirkung. Denn aus dieser Sichtweise heraus werden auch Handlungen, die für den Betroffenen subjektiv sinnvoll erscheinen, von außen als gestört betrachtet. Daher könne man gar nicht von *Verhaltensstörungen* sprechen, denn genau betrachtet gibt es kein gestörtes Verhalten. Verhalten kann nur in Relation zu einer bestimmten (individuellen) Norm abweichend bzw. anders sein (MYSCHKER, 2009).

MYSCHKER (2009) betont, dass der Gebrauch von pauschalisierenden Kurzformeln wie „Verhaltensgestörter“ oder „verhaltensgestörtes Kind“ niemals berechtigt sei. Es impliziert eine Zuschreibung für die Ganzheit der Person und wirkt stigmatisierend (Niemand verhält sich zu jeder Zeit und in jeder Situation gestört). Aus diesem Grund musste auch die frühere Bezeichnung *Verhaltensgestörtenpädagogik* der heutigen sonderpädagogischen Disziplin *emotionale und soziale Entwicklung* an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen weichen. Beinhaltet nicht ausgerechnet dieser Begriff eine stigmatisierende Wirkung, obwohl es eigentlich darum geht, Kinder, die Probleme in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung haben, zu fördern?

Für PREUSS-LAUSITZ (2013) sind *Verhaltensstörungen* eine Teilmenge der *Verhaltensauffälligkeiten*, für die entweder Verursachungsbedingungen bekannt sind oder bei denen Schädigungswirkungen für die psychosoziale Entwicklung bzw. Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit angenommen werden.

Verhaltensauffälligkeiten:

Der Begriff *Verhaltensauffälligkeiten* gilt als wertneutral und weniger diffamierend als der Begriff *Verhaltensstörungen* und wird daher auch sehr häufig in der Literatur verwendet. (HILLENBRAND, 1999)

Der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* ist in seiner Bedeutung mehrdeutig, da sowohl positive als auch negative Verhaltensweisen gemeint sein können. Jedoch wird auch deutlich, dass mit auffälligem Verhalten nicht immer etwas Pathologisches gemeint sein muss. Der defizitorientierte Blick wird, im Gegensatz zum Begriff *Verhaltensstörung*, deutlich entschärft (MYSCHKER, 2009).

Auffälliges Verhalten spielt sich immer in einem gewissen Kontext ab. Der Begriff impliziert, dass das gezeigte Verhalten von jemandem wahrgenommen wird und als auffällig bestimmt wird. SEITZ und STEIN (2010, S. 920) formulieren dies so:

„Als Verhaltensauffälligkeiten werden als „auffällig“ erkennbare Besonderheiten im Erleben einer Person (z.B. eines Kindes) verstanden, die von bestimmten normativen Maßstäben und Erwartungen deutlich („auffällig“) abweichen.“

Die Bezeichnung *Verhaltensauffälligkeiten* wird häufig als Oberbegriff verwendet, da sie verschiedene Bereiche wie Emotionen, soziales Verhalten, Motorik oder Kognition einschließt. Das, was als äußerlich sichtbare Auffälligkeit wahrgenommen wird, wirkt als zentraler Bestimmungsfaktor. Demnach muss es bestimmte Maßstäbe geben, die bestimmen, was als normales und was als abweichendes bzw. anormales Verhalten gilt. Diese Wahrnehmung und Unterscheidung zwischen normalen und anormalen Verhalten impliziert, dass es gesellschaftliche und/oder persönliche Vorstellungen über Normalität gibt, an denen das jeweilige Verhalten gemessen wird (MYSCHKER, 2009).

Die Auffälligkeit ist nicht das Verhalten an sich. Sie entsteht erst dann, wenn Verhaltensweisen wahrgenommen werden, die von den Erwartungen und Normen eines Beobachters abweichen. Demnach muss ein Beobachter vorhanden sein, der die *Verhaltensauffälligkeiten* subjektiv wahrnimmt. Es muss beachtet werden, dass das Verhalten immer „unter ganz bestimmten aktuellen (zeitlichen, räumlichen und situativen) Bedingungen auftritt und daß dass die jeweiligen aktuellen Bedingungen zur Auslösung und zur Art und Weise des (auffälligen) Verhaltens und Erlebens beitragen“ (SEITZ, 1992, S. 108). Es gibt keine *Verhaltensauffällig-*

keiten, die sich absolut bestimmen lassen, sondern sie schließen immer die subjektive Wahrnehmung einer Beobachter-Person mit ein (STEIN, 2006).

Das Problem, welches sich beim Begriff *Verhaltensauffälligkeiten* auftut, ist vor allem eines: Nicht alle Kinder und Jugendlichen mit psychischen Problemen zeigen ihr Verhalten offensichtlich nach außen. Gerade Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Verhaltensweisen haben starke innere Spannungen, werden aber nicht nach außen hin sichtbar auffällig in ihrem Verhalten. Desweiteren haben nicht alle verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen tiefgreifende Probleme. Ein Beispiel hierfür wäre eine besonders hohe Intelligenz eines Kindes, welches sich aufgrund einer Unterforderung auch auffällig im Unterricht verhält. Wenn man es genau nimmt, ist jeder einmal auffällig, sei es, weil man übermüdet, gestresst, ausgelassen oder betrunken ist. Es werden Verhaltensweisen gezeigt, die man unter „normalen“ Bedingungen niemals gezeigt hätte (MYSCHKER, 2009).

Relativität von Verhaltensauffälligkeiten

Sich verschiedenen Definitionen bewusst zu sein ist wichtig für professionelles Handeln. Definitionen sind hilfreich, aber gleichzeitig muss einem auch bewusst sein, dass sich damit nicht die eine, typische *Verhaltensauffälligkeit* bestimmen lässt. Die Auffassungen davon, was unter *Verhaltensauffälligkeiten* verstanden wird, sind so vielfältig, weil sie von etlichen Faktoren abhängen. Aufgrund der Vielfalt, mit der sich *Verhaltensauffälligkeiten* zeigen, kann von einer gewissen Relativität von *Verhaltensauffälligkeiten* gesprochen werden.

Verhaltensauffälligkeiten sind relativ, weil...

- ... dasselbe Verhalten eines Kindes von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich wahrgenommen wird (Eltern, Lehrer, Mitschüler, Therapeuten...).
- ... das, was als normales Verhalten gilt, sich immer an den anderen Personen im aktuellen Umfeld misst und daher bestimmt wird. Kinder aus sozial schwachen Bezirken einer Stadt haben möglicherweise von klein an gelernt, dass man die eigene Meinung gegenüber anderen lautstark und aggressiv vorbringen muss, wenn man sich durchsetzen möchte. In der Schule jedoch verlangt der Klassenlehrer, dass bei Konflikten verschiedene Parteien angehört werden und es am Ende eine friedliche Übereinkunft gibt.
- ... in einem Umfeld ein bestimmtes Verhalten als angemessen gilt und in einem anderen Umfeld als unangemessen. In einer lebendigen Sportgruppe fällt ein hyperaktives Kind höchstwahrscheinlich viel weniger auf als in einem Ballett-Kurs.
- ... das gezeigte Verhalten im sozialen und familiären Umfeld des Kindes als angemessen akzeptiert wird. Möglicherweise haben Kinder aus Familien mit Migrationshinter-

grund schon früh gelernt, dass die Worte des Vaters bzw. von Männern mehr gelten als die von der Mutter bzw. von Frauen („Andere Länder, andere Sitten...“).

... man Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten auf ganz unterschiedliche Weise begegnen und mit ihnen umgehen kann. Offenes Zugehen auf die Kinder und Jugendlichen sowie das Ernstnehmen ihrer Probleme ist die Basis für den Aufbau von Vertrauen (MAND, 2003).

Die vorausgegangene Diskussion um die beiden Begrifflichkeiten *Verhaltensstörungen* und *Verhaltensauffälligkeiten* wird durch ein Zitat von James M. KAUFFMAN gut zusammengefasst.

„Fakt ist, dass die Terminologie auf dem Gebiet (der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, NM) häufig so verwirrend (confused) ist wie die Kinder und Jugendlichen sind, denen wir die Bezeichnungen zuschreiben“ (KAUFFMAN, 2005; zitiert nach MYSCHKER, 2009, S. 49).

Es finden sich für die beiden Begriffe sowohl Argumente die für, als auch Argumente, die gegen ihre Verwendung sprechen. Was deutlich wird ist, dass die Begriffe kaum positive Charakterzüge des Kindes bzw. des Jugendlichen berücksichtigen. Die Gefahr der Stigmatisierung durch die Gesellschaft ist mit der Verwendung beider Begrifflichkeiten impliziert. Daher ist zu beachten, dass die Begrifflichkeit nie die Komplexität des Ganzen umfassen kann. Sie sollte nur dann verwendet werden, wenn sie dazu beiträgt, Sachverhalte zu beschreiben und interdisziplinäre Überlegungen für Interventionen zu besprechen und umzusetzen.

Häufig werden die beiden Begriffe *Verhaltensstörung* und *Verhaltensauffälligkeit* synonym verwendet. Aufgrund der oben geführten Diskussion und der dort aufgeführten Vorteile wird in der folgenden Arbeit der Begriff *Verhaltensauffälligkeiten* für die weiteren diskutierten Sachverhalte verwendet.

3 Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten

Der Begriff Verhaltensauffälligkeiten umfasst eine Vielfalt von Verhaltensweisen, die Kinder und Jugendliche an den Tag legen. Beginnend mit der aggressiven Zerstörung von Gegenständen, Ängsten, Impulsivität, Konzentrationsschwächen bis hin zu gewalttätigen Straftaten. Um diese Vielfalt von auffälligem Verhalten strukturieren zu können, wird eine empirische Klassifikation gewählt. Die Phänomene, die häufig in Kombination auftreten, fasst man zu Klassen von Verhaltensauffälligkeiten zusammen. (HILLENBRAND 1999). In der Literatur sind vor allem zwei verschiedene Kategorien von Verhaltensauffälligkeiten zu finden, die empirisch gut belegt sind. Dies sind zum einen die externalisierenden-ausagierenden Verhaltensweisen und zum anderen die internalisierenden-ängstlichen Verhaltensweisen (HILLENBRAND, 1999; LINDERKAMP & GRÜNKE, 2007; MYSCHKER, 2009).

Bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten richtet das Kind bzw. der Jugendliche seine auffälligen Verhaltensweisen nach außen und somit gegen die Umwelt. Aus diesem Grund fallen diese Kinder bzw. Jugendlichen zum Beispiel in der Schule besonders auf und werden von Mitschülern und Lehrern häufig als störend empfunden (MYSCHKER, 2009). VON SALISCH, ITTEL und BONEKAMP (2005) nennen als Gemeinsamkeit aller externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten „die Verletzung gesellschaftlicher Regeln“ (S. 67). Geschlechtsspezifisch betrachtet, zeigen überwiegend Jungen externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (VON SALISCH ET AL., 2005).

Im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten werden Kinder und Jugendliche mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten von der Umgebung kaum als störend empfunden. MYSCHKER (2009) betont jedoch, dass diese scheinbare Unauffälligkeit nicht bedeutet, dass diese Kinder weniger belastet sind. Internalisierende Verhaltensauffälligkeiten kommen vor allem bei Mädchen vor (HILLENBRAND, 1999).

Aufgrund empirischer Forschungen lassen sich nach MYSCHKER (2009) und HILLENBRAND (1999) noch zwei weitere Klassen definieren, nämlich die des sozial-unreifen Verhaltens und die des sozial-delinquenten Verhaltens (Tab. 1).

Jedoch betonen sowohl MYSCHKER (2009) als auch HILLENBRAND (1999), dass die beiden Klassen sozial-unreifes Verhalten und sozialisiert-delinquentes Verhalten empirisch kaum belegt sind. Daher wird in der vorliegenden Arbeit lediglich zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten unterschieden.

Tabelle 1: Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (MYSCHKER, 2009, S. 55)

Klasse	Symptome
Externalisierende Verhaltensweisen	Hyperaktivität, Aggression, Aufmerksamkeitsstörung, Negativismus, Tyrannei, Impulsivität
Internalisierende Verhaltensweisen	Überängstlichkeit, Gehemmtheit, Depressivität, sozialer Rückzug, Minderwertigkeitsgefühle, psychosomatische Störungen
Sozial-unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, Sprach- und Sprechstörungen, Passivität
Sozialisiert-delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, niedrige Hemmschwelle, Beziehungsstörungen, leichte Erregbarkeit und Frustration

Die beiden bekanntesten international gültigen Klassifikationssysteme von psychischen Erkrankungen sind die *International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD) und das *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM).

Die ICD (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO), inzwischen in der 10. Auflage (ICD-10), herausgegeben. Die ICD-10 ist in verschiedene Kapitel gegliedert, die Krankheiten unterschiedlicher Bereiche beschreiben. Das Kapitel V (F0 – F99) beinhaltet beispielsweise die Thematik „Psychische und Verhaltensstörungen“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2014).

Das „Diagnostische und Statistische Manual psychischer Störungen“ (DSM) (FRÖHLICH-GILDHOFF, 2010, S. 158) ist ein Klassifikationssystem, welches erstmals im Jahr 1952 von der American Psychiatric Association in den USA herausgegeben wurde. Es wurden auch Ausgaben in anderen Ländern publiziert. Die deutsche Ausgabe erschien zum ersten Mal im Jahr 1996. Die neueste und inzwischen fünfte Auflage (DSM V), wurde im Mai 2013 veröffentlicht (DEUTSCHES ÄRZTEBLATT, 2010; JACOBI, MAIER & HEINZ, 2013).

Diese beiden Klassifikationssysteme beruhen auf breiten klinischen Erfahrungen von zahlreichen Fachleuten und haben sich im Laufe der Jahre immer mehr aneinander angeglichen. Inhaltlich umfassen die beiden Systeme Beschreibungen der Symptome verschiedenster psychischer Störungsbilder. Jedoch sind darin keine Empfehlungen für Ursachen oder Therapien zu den jeweiligen Störungsbildern zu finden. In dieser Hinsicht wird das System durch

die „Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kinder- und Jugendalter“ von der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie (DGKJP) ergänzt (FRÖHLICH-GILDHOFF, 2010).

In erster Linie geht es in den genannten Leitlinien der DGKJP darum, die Diagnostik und Therapie zu verbessern, indem die Symptome sowie diagnostische und therapeutische Empfehlungen präzise definiert werden. Damit soll die interdisziplinäre Kommunikation zwischen den einzelnen Fachdisziplinen verbessert bzw. erleichtert werden. Desweiteren soll mithilfe des gemeinsamen Verständnisses von den jeweiligen Erscheinungsformen von psychischen Störungen die Planung von Interventionen vereinfacht bzw. erleichtert werden (DGKJP, 2014).

4 Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten

Psychische Probleme im Kindes- und Jugendalter sind eine gesundheitliche Beeinträchtigung für die Betroffenen und haben zum Teil gravierende Konsequenzen auf das Befinden und den Alltag der Personen. Diese Probleme sind nicht nur für den Betroffenen eine Belastung, sondern werden häufig auch vom sozialen Umfeld als solche empfunden. Psychische Probleme im Kindes- und Jugendalter treten in vielfältiger Form auf und betreffen Probleme mit sich selbst wie auch Probleme im Umgang mit anderen (MYSCHKER, 2009).

Die Angaben über die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten variieren in den einzelnen Erhebungen sehr stark. Im Folgenden werden verschiedene Untersuchungen dargestellt (Tab. 2). Die jeweiligen Ergebnisse aus jüngeren und älteren Studien bieten einen Überblick und dienen als Informationsquelle für Vergleichsmöglichkeiten.

Tabelle 2: Untersuchungen zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen

Autor(en)	Stichprobenumfang	untersuchte Altersklasse bzw. Klassenstufe	Datenerhebung	Informationsquelle(n)	Prävalenzrate
THALMANN (1971)	150	7 bis 10 Jahre (Jungen)	Interview	Eltern	20 %
STEUER (1973)	621	1. bis 4. Klasse	Interview	Lehrer	25,3 %
REUTER & HÖCHER (1977)	25.671	6 bis 18 Jahre	Interview, Fragebogen	Eltern, Lehrer, Schüler	23 % bis 43 %
ARTNER, BIENER & CASTELL (1984)	375	3 bis 14 Jahre	Interview, standardisierte kinderpsychiatrische Untersuchung	Mutter, Kind	18 %
REMSCHMIDT & WALTER (1990)	1.969	6 bis 17 Jahre	Fragebogen (CBCL bzw. YSR)	Eltern, Kind (ab dem 10. Lebensjahr)	12,7 %
LEHMKUHL ET AL. 1998	1.030	4 bis 18 Jahre	Fragebogen (CBCL)	Eltern	13,1 % bis 28,3 %
GOETZE & JULIUS (2001)	642	3. und 6. Klasse	Fragebogen (TRF)	Lehrer	15,3 % bzw. 14,1%
RAVENS-SIEBERER, WILLE, BETTGE & ERHART (2007)	2.863	7 bis 17 Jahre	Fragebogen (SDQ)	Eltern, Kind (ab 11. Lebensjahr)	9,7 % bis 21,9 %
HÖLLING, SCHLACK, PETERMANN, RAVENS-SIEBERER & MAUZ, E. (2014)	10.353	3 bis 17 Jahre	Fragebogen (SDQ)	Eltern	20,2 %

Der deutsche Soziologe, Psychologe und Psychotherapeut Martin Dornes hat im Jahr 2012 das Buch „Die Modernisierung der Seele“ herausgebracht, indem er nach ausführlicher Literaturrecherche betont, dass „die psychischen Erkrankungen ... über die letzten vier Jahrzehnte hinweg *nicht* zugenommen haben, auch wenn die Zahlen für manche Erkrankungen, Subgruppen und Zeitpunkte schwanken und temporär erhöht sein können“ (DORNES 2012, S. 390f.). So gibt es beispielsweise aktuell mehr Kinder und Jugendliche mit hyperaktivem und aufmerksamkeitsgestörtem Verhalten, wohingegen andere Krankheitsbilder wie Hysterien oder Tic-Störungen zurück gehen. Jedoch ändert sich an dem relativen Anteil der betroffenen Kinder und Jugendlichen kaum etwas. Wie auch bei Erwachsenen bleibt der Anteil von psychischen Erkrankten zur Gesamtbevölkerung ziemlich konstant (AHRBECK & FICKLER-STANG, 2012).

Im schulischen Kontext ist jedoch zu beobachten, dass sich die Anzahl der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ innerhalb der letzten zehn Jahre fast verdoppelt hat. In der Gesamtverteilung der Schülerinnen und Schüler aller Förderschwerpunkte hat dieser einen Anteil von 11,5 % erreicht. Es scheint, als würde es immer mehr Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule geben. Wie konnte es zu einem solch starken Anstieg der Schülerzahlen, im Bereich des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“, kommen? (AHRBECK & FICKLER-STANG, 2012, S. 15f).

AHRBECK und FICKLER-STANG (2012) gehen dieser Frage nach und versuchen verschiedene Antwortmöglichkeiten zu finden. Die einfachste Antwort wäre, dass die vorschnelle Etikettierung von schwierigen bzw. auffälligen Kindern durch die Gesellschaft angestiegen ist, um es sich in verschiedenen Kontexten einfacher zu machen. Durch diese Vorgehensweise wird ein Kind bzw. Jugendlicher schnell in die Rolle des immer und in jeder Situation hyperaktiven und unkonzentrierten Kindes bzw. Jugendlichen gedrängt, auch wenn dies nicht der Wahrheit entspricht. Diese Annahme mag im Einzelfall richtig sein, kann jedoch nicht der Hauptgrund sein. Den schulischen Rahmenbedingungen kommt beim Thema Verhaltensauffälligkeiten eine gewichtige Bedeutung zu. Die pädagogische Arbeit ist anspruchsvoller geworden, die Vielfalt der heterogenen Schülerschaft soll geschätzt werden und gleichzeitig soll jede Schülerin und jeder Schüler möglichst individuell gefördert werden. Das Problem ist hierbei die fehlende Zeit und Belastbarkeit der Pädagogen, die den Bedürfnissen aller Schüler nicht gerecht werden (können).

Desweiteren veränderte sich im Laufe der Jahre die Aufmerksamkeit gegenüber bestimmten Störungsbildern im Kindes- und Jugendalter. Es werden zu bestimmten Zeiten dominant mehr Diagnosen für ein bestimmtes Störungsbild gestellt. Zurzeit ist die häufigste Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), welche jedoch bald von den Angststörungen abgelöst werden könnte.

Im Gegensatz zu früher ist es Kindern und Jugendlichen heutzutage eher erlaubt, sich in ihrer Individualität auszuleben. Daher treten auch Beziehungskonflikte oder innere Konflikte der Kinder und Jugendlichen mehr an die Oberfläche. Ein Lehrer aus Berlin berichtet, er habe im Jahr 1968 Klassen mit 40 Schülern unterrichtet und mit keinerlei Disziplinproblemen zu kämpfen gehabt. Jedoch muss man davon ausgehen, dass er keinesfalls einer Gruppe gegenüberstand, die frei von Konflikten und Belastungen war. Es wird deutlich, dass sich heute vielmehr nach außen zeigt, was früher unter der Oberfläche verborgen blieb. Diese Veränderung kann als günstige Folge „einer nachlassenden Krankheitsunterdrückungsaufforderung seitens des psycho-sozialen Umfelds“ (DORNES, 2012, S. 407) angesehen werden. Laut Dornes gibt es psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen schon immer. Früher wurden sie nur „weniger ernst bzw. weniger wahrgenommen. Nicht die Zahl der Störungen ist angestiegen, sondern die Aufmerksamkeit dafür und die Subtilität der Nachweismethoden“ (DORNES, 2012, S. 405).

5 Modelle zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten

Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist es hilfreich, ein Verständnis für die Entstehung des auffälligen Verhaltens zu haben. Der Blick sollte nicht nur auf das auffällige Verhalten sondern auch auf das Kind bzw. den Jugendlichen in seiner Ganzheit gelegt werden. Dadurch ist es möglich, dass das betroffene Kind bzw. der betroffene Jugendliche für das gezeigte auffällige Verhalten nicht alleine verantwortlich gemacht werden kann. Denn bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten wirkt meist eine Vielfalt an verschiedenen Ursachen zusammen. Aufgrund dessen wird auch von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge gesprochen.



Abbildung 1: Multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensstörungen (MYSCHKER 2009, S.89)

In Abbildung 1 sind verschiedene Faktoren abgebildet, die auf das Kind bzw. den Jugendlichen einwirken. Zum Einen sind es die Anlagen sowie individuelle Selbstbestimmungstendenzen und Verarbeitungsmuster. Zum anderen wirkt eine Vielzahl von kleinen und großen sozialen Systemen, wie beispielsweise Familie, Freundeskreis und Schule, auf das Individuum ein. Das soziale System der Familie hat den größten Einfluss auf das Kind (MYSCHKER, 2009).

Die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten lässt sich in einem Drei-Phasen-Modell darstellen. In der Anfangsphase wirken verschiedene Faktoren von Umwelt, Anlagen und Selbstbestimmung auf den Betroffenen ein, woraus sich Problemkonstellationen entwickeln können. In der zweiten Phase formen sich die schlecht angepassten (maladaptiven) Verhaltenswei-

sen aus. In der letzten Phase werden diese Verhaltensweisen zur Gewohnheit und es entstehen Verhaltensauffälligkeiten (MYSCHKER, 2009).

In dem eben erläuterten Drei-Phasen-Modell liegt auch die Begründung, weshalb die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten möglichst früh erkannt werden sollte. Denn je früher die krankmachenden Faktoren erkannt werden, desto früher können helfende Maßnahmen eingeleitet werden. Damit jedoch Verhaltensauffälligkeiten schon in der Anfangsphase erkannt werden, ist ein Wissen über verschiedenste Erklärungsansätze nötig. Diese Erklärungsansätze haben ihr Ursprünge in der Biologie, der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik (MYSCHKER, 2009).

Aktuell existieren in der Diskussion um Verhaltensauffälligkeiten mehrere Erklärungsansätze gleichzeitig. Das Ausmaß, in welchem die einzelnen Aspekte jeweils Einfluss auf die Verursachung von Verhaltensauffälligkeiten haben, variiert je nach Erklärungsansatz sehr stark. Diese wissenschaftlichen Modelle betrachten Verhaltensauffälligkeiten jeweils aus einer anderen Perspektive und stehen daher auch untereinander in Konkurrenz. Denn sie alle konkurrieren darum, die Verursachung von auffälligem Verhalten erklären und adäquate Handlungsansätze aufzeigen zu können. Von Modell zu Modell unterscheiden sich das zugrunde liegende Menschenbild, die Erklärung der Ursache wie auch die zu empfehlenden Interventionsmöglichkeiten. Besonders (Sonder-)Pädagogen, die unter anderem auch mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten arbeiten, sollten Kenntnis über verschiedene Erklärungsmodelle/Perspektiven haben. Denn auf Basis dieser theoretischen Kenntnis kann in der Praxis auf die jeweils passende Perspektive zurückgegriffen werden oder auch verschiedene Modelle kombiniert werden. Nur eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Situation kann Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten gerecht werden. Sinnbildlich stellte Enno Fooker fest: „Wenn man etwas (ein Problem u.a.m.) im Lichte *einer* Theorie betrachtet, entsteht Schatten“ (FOOCKER; zitiert nach WITTRICK, 1998, S. 10). Man könnte daraus folgern, dass die Betrachtung eines Problems mit dem Licht verschiedener Theorien den Schatten verkleinert. Jedoch bedeutet eine mehrperspektivische Auseinandersetzung nicht ein beliebiges Zusammenmischen von Aspekten verschiedener Erklärungsmodelle. Ein solches Vorgehen fördert nicht die Professionalität, im Gegenteil, es stützt eher die eigene, nicht unbedingt vorurteilsfreie Auffassung von Verhaltensauffälligkeiten (VERNOOIJ & WITTRICK, 2008).

Die im Folgenden vorgestellten Erklärungsansätze geben einen ausgewählten Einblick in die Vielfalt der existierenden Perspektiven auf das Phänomen ‚Verhaltensauffälligkeiten‘. Zu jeder der erläuterten Perspektiven werden exemplarisch verschiedene Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt.

5.1 Medizinische Perspektive

In der medizinischen Perspektive werden Verhaltensauffälligkeiten genauer betrachtet, die beispielsweise in Zusammenhang mit Schädigungen des zentralen Nervensystems stehen. Bei Verhaltensauffälligkeiten muss immer darauf geachtet werden, ob eine körperliche (organische) Beeinträchtigung oder Störung mit auf das Kind einwirkt, da diese gegebenenfalls gesondert behandelt werden müssen. Das Nervensystem, bestehend aus Gehirn, Rückenmark und den Nerven, ist „für das Denken, Fühlen und Wollen, für das Erleben und das Verhalten des Menschen“ (Myschker, 2009, S. 92) verantwortlich. Verhaltensauffälligkeiten gehen in dieser Perspektive mit Erkrankungen oder Schädigungen des Nervensystems einher und auf Grund dessen sind verschiedene neurologische Kenntnisse zum Verständnis der Verursachung notwendig.

Das menschliche Gehirn hat ca. 100 Milliarden Nervenzellen und deren Verflechtungen bilden über 100 Billionen Synapsen. Im Laufe des Lebens bilden sich in Teilen des Gehirns neue Nervenzellverbindungen, die sich nach und nach voll entwickeln. Die Aufgabe des zentralen Nervensystems, also dem Zusammenwirken von Gehirn und Rückenmark, besteht darin, Reize aufzunehmen, sie zu verarbeiten und passend zu reagieren (MYSCHKER, 2009). Die verschiedenen Regionen im Gehirn durchlaufen in der kindlichen Entwicklung viele unterschiedliche Prozesse. Beispielsweise entwickeln Kinder im Alter von ca. neun Monaten eine ‚Objektkonstanz‘. Dabei lernen sie, dass Objekte auch dann weiter bestehen, wenn sie außerhalb ihres Blickfeldes sind. Heutige Erkenntnisse zeigen, dass beispielsweise hoher Fernsehkonsum, unsichere Bindungen, sowie Stress hemmend auf die kindliche Hirnentwicklung einwirken. Was sich dann negativ auf die kindlichen Verhaltensweisen und das Lernen auswirkt und zu Verhaltensauffälligkeiten führt (MYSCHKER, 2009).

Die für die medizinische Perspektive bedeutsamen Schädigungen und Störungen zeigen eine große Vielfalt und können prä-, sub-, postnatal oder auch im weiteren Entwicklungsverlauf erscheinen. Zu den pränatalen Ursachen gehören unter anderem Veränderungen der Geschlechtschromosomen wie etwa das ‚Klinefelter-Syndrom‘, bei dem die Jungen meist eine überdurchschnittliche Körpergröße haben und zu Dissozialität und Antriebslosigkeit neigen. Ebenso können Erkrankungen (z.B. Röteln), wie auch der Konsum von Medikamenten und Alkohol der Mutter während der Schwangerschaft die Entwicklung des Embryos beeinträchtigen. Zu den perinatalen Schädigungsrisiken gehören Komplikationen während und kurz nach der Geburt, wie beispielsweise Sauerstoffmangel des Säuglings. Im Laufe des Lebens kann das zentrale Nervensystem durch Unfälle oder Krankheiten beeinträchtigt oder beschädigt werden. Besondere Beachtung kommt den ersten vier Lebensjahren zu, denn in dieser Zeit erreicht das Hirn bis zu 80% seiner endgültigen Ausreifung. Seine Vulnerabilität ist also in diesem Lebensabschnitt von sehr großer Bedeutung. (MYSCHKER, 2009, S.101ff)

Der Heil- und Sonderpädagoge Otto SPECK (2008) setzte sich ausführlich mit der Bedeutung der Hirnforschung zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten auseinander. Er selbst kommt nach einer ausführlichen Auseinandersetzung zu folgendem Schluss:

„Die neurobiologische Sicht auf das Gehirn bedarf nach wie vor der sozialwissenschaftlichen Ergänzung. Das Gehirn ist nicht der Determinator für Wachstum und Reifung schlechthin. Selbstbestimmung und Kooperation auf der Basis gegenseitiger Achtung lassen sich nicht auf neutrale Funktionen reduzieren, wie sich auch umgekehrt soziale Beziehungen nicht ohne eine natürliche biologische Basis erklären und gestalten lassen“ (SPECK, 2008, S. 187).

Es wird deutlich, dass eine psychoorganische Ursache bei Verhaltensauffälligkeiten nicht alleine für sich stehen kann. Die Umweltbedingungen des Kindes müssen immer mit einbezogen werden.

Interventionen:

Die medizinische Perspektive versteht die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in der Hinsicht, dass aus Schädigungen oder Beeinträchtigungen des zentralen Nervensystems bzw. dass aus einem organischen Defekt auffälliges Verhalten resultiert. Diese Perspektive findet vor allem Anklang in der medikamentösen Behandlung von Kindern. Ein Beispiel hierfür wäre die Gabe von Stimulanzien (z.B. Methylphenidat, Handelsname Ritalin®) um die Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblematik bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) zu verbessern (Hillenbrand, 1999). Allgemein ist die Gabe von verschiedensten Psychopharmaka (Stimulanzien) jedoch sehr umstritten, da zum Teil starke Nebenwirkungen, wie beispielsweise Wachstumsstörungen oder Ängste, auftreten können. Es sollte bei jedem Kind das Für und Wider einer begleitenden Medikamentengabe zur Therapie abgewogen werden. Vor allem in der Behandlung des sehr häufig diagnostizierten ADHS gibt es seit langer Zeit kontroverse Meinungen, wann und wie lange Stimulanzien eingesetzt werden sollten. Eine Behandlung mit Medikamenten wird heute bei Interventionsbeginn häufig befürwortet, da bei 80 % der behandelten Kinder eine Besserung der Symptome zu sehen war. Jedoch sollte die medikamentöse Behandlung begleitend zu Formen der Verhaltensmodifikation durchgeführt werden (MYSCHKER, 2009, S. 204ff). Diese Meinung vertrat KEPHART (1977) schon vor über 35 Jahren: „Das Medikament lehrt nichts und löst kein Verhaltensproblem. Es kann dem Kind aber ermöglichen, an einer kontrollierten Lernsituation teilzunehmen, die ihm Struktur vermittelt und auf diese Weise das Verhaltensproblem angeht“ (S. 172).

CRUICKSHANK (1981) entwickelte ein Unterrichtskonzept, das vorrangig auf die „Förderung lern- und wahrnehmungsgestörter Kinder und Jugendlicher“ (Untertitel) eingeht. Seiner An-

sicht nach sind Verhaltensauffälligkeiten Kennzeichen für eine organische Schädigung und somit ist das Konzept den Interventionen der medizinischen Perspektive zuzuordnen.

CRUICKSHANK (1981) zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, in welcher Weise die schulische Umwelt des Klassenzimmers für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten strukturiert werden kann.

1.) Reizreduzierung der Umwelt:

Die Gestaltung des Klassenzimmers ist schlicht gehalten. Im Raum soll nichts vom Lernen ablenken, daher sind die Fenster aus Milchglas und das Unterrichtsmaterial ist in Schränken verstaut. Weder hängen an den Wänden des Klassenzimmers Plakate, noch gibt es Spiel- oder Lernutensilien, die zu jeder Zeit frei verfügbar sind. „Es gibt nichts in dem Raum außer den Dingen, die für die augenblickliche Aufgabe wesentlich sind“ (CRUICKSHANK, 1981, S. 108).

2.) Reduzierung des Raumes:

Das individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler findet in jeweils separat abgetrennte Kabinen statt. In jeder Kabine gibt es einen Tisch und einen Stuhl, mit der Blickrichtung zur Wand. Hierdurch wird eine Lernumgebung gestaltet, die nicht von den Lerninhalten ablenkt und für den Schüler ein gewisses „Reizvakuum“ bildet (CRUICKSHANK, 1981, S. 109).

3.) Strukturierung des Materials:

Um nicht durch die Einzelheiten einer Schulbuchseite von der wesentlichen Lernaktivität abgelenkt zu werden, wird auch das Lernmaterial verändert. Die zu bearbeitenden Aufgaben werden für den Schüler bzw. die Schülerin „ohne störende Hintergrundreize“ (CRUICKSHANK, 1981, S. 111) versehen.

Das von CRUICKSHANK entwickelte Konzept der Reizreduktion gibt Impulse für die Umsetzung im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Im heutigen Kontext ist eine starre Umsetzung des Unterrichtskonzepts dennoch nicht empfehlenswert, da unter anderem auch das soziale Lernen vernachlässigt wird. Die Ergänzung des Unterrichts mit einzelnen Aspekten hingegen kann für die Lernsituation Einzelner sehr sinnvoll sein (VERNOOIJ, 1992)

5.2 Tiefenpsychologische Perspektive

Zur Erklärung der Ursachen und Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten gelten die Perspektiven der Tiefenpsychologie als grundlegend. Unter Tiefenpsychologie sind die psycho-

analytische Perspektive von Freud (NITZSCHKE, 2011) und die individualpsychologische Perspektive nach ADLER (1976) gefasst.

5.2.1 Psychoanalytische Perspektive

Nach Freud sind Verhaltensauffälligkeiten das Ergebnis ungelöster innerer Konflikte. Diese Annahme geht zurück auf das von ihm entwickelte Instanzenmodell der Persönlichkeit (Abb. 2). Die Psyche stellt für Freud einen Apparat dar, der drei Teile mit jeweils unterschiedlichen Aufgaben umfasst – das Es, das Ich und das Über-Ich. Das Es umfasst das Unbewusste, also die Trieborganisation sowie die Begierden und Wünsche. Demgegenüber steht das Über-Ich, welches in gewisser Weise einer moralischen Instanz entspricht. Das Ich hat eine Mittler-Funktion, die darin besteht, die verschiedenen Ansprüche von Es und Über-Ich auszubalancieren und das ganze Gefüge in ein Gleichgewicht zu bringen (STEIN, 2010).

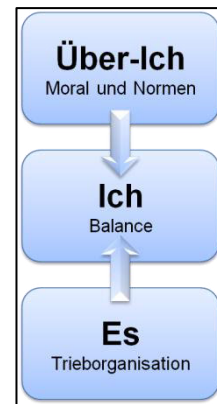


Abbildung 2: Das Instanzenmodell nach Freud

Der Mensch versucht innere Konflikte, die durch das Ungleichgewicht der verschiedenen Instanzen bedingt sind, zu bewältigen. STEIN (2010) betont hier die Funktion der Abwehrmechanismen, die aktiviert werden, um Konflikte, die für den Betroffenen als nicht bewältigbar scheinen, in den Griff zu bekommen. Beispiele für Abwehrmechanismen sind Rückfälle in frühere Entwicklungsphasen, die Entwertung von sich selbst und anderen, die Verdrängung oder Idealisierung des Problems oder auch die Übertragung von Gefühlen auf andere. Ist es nicht mehr möglich, die Situation mithilfe von Abwehrmechanismen zu kontrollieren, entwickelt der Betroffene Symptome.

Die psychischen Abwehrmechanismen werden unbewusst gesteuert und dienen dazu, Momente besser zu ertragen, die von dem Betroffenen mit Angst verbunden sind oder die bei ihm Angst auslösen. Sie dienen der Psyche als eine Schutzfunktion, die lebenswichtig ist und schon in früher Kindheit erlernt wird. Wird das Ausmaß ihrer Verwendung jedoch übertrieben, nehmen sie negativen Einfluss auf die weitere Entwicklung und werden pathologisch. Daraus resultieren ganz verschiedene Verhaltensauffälligkeiten, die sich in Untersteuerung und Übersteuerung untergliedern lassen. Im Falle der Untersteuerung entwickelt der Betroffene neurotische Verhaltensauffälligkeiten und bei Übersteuerungen psychopathische Verhaltensauffälligkeiten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist es wichtig, in welcher kindlichen Entwicklungsphase (oral, anal, genital) die Unter- bzw. Übersteuerung ihren Ursprung hat. Denn je nachdem ob die Bedürfnisse über- bzw. unterbefriedigt wurden, folgt daraus ein Gefüge aus verschiedenen Problemen und Symptomen (STEIN, 2010).

In jeder Entwicklungsphase, so betont MYSCHKE (2009), durchläuft das Kind verschiedene Aufgaben, die es zu bewältigen hat. Gelingt es dem Kind nicht, die „phasenspezifischen

Entwicklungsaufgaben“ (MYSCHKER, 2009, S. 110) zu bewältigen, kommt es zu Beeinträchtigungen in der Entwicklung. Die Beeinträchtigungen verhindern ein reguläres Durchlaufen dieser Phase und haben somit negative Konsequenzen für die Entfaltung der nächsten Entwicklungsstufe. Das bedeutet, je früher die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt wird, desto gravierender sind die Störungen in der Persönlichkeit des Kindes. Eine gesunde Persönlichkeit entwickelt sich also nur dann, wenn alle Entwicklungsphasen erfolgreich absolviert werden. Zur erfolgreichen Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben, muss das Kind mit Grundbedürfnissen, wie „Liebe, Geborgenheit, Sicherheit, Beachtung, Anerkennung und Erfolg“ (MYSCHKER, 2009, S. 112) versorgt sein. Für die Befriedigung der genannten Bedürfnisse sind die Eltern bzw. Bezugspersonen verantwortlich.

Der Pädagoge Fritz REDL (1971) ergänzte die Theorie Freuds in Bezug auf die Instanz des Ichs. Redl entwickelte gewissermaßen eine Ich-Psychologie, in der er dem Ich spezifische Aufgaben zuteilte. Die übergeordnete Aufgabe, die dem Ich zukommt, ist der Aufbau eines Verhältnisses zur Umwelt ohne dabei gravierende innere Konflikte zu erzeugen. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, bedarf das Ich weiterer separater Funktionen. Die Ausdifferenzierung des Ich geht über die ursprüngliche Funktion, der Vermittlung zwischen dem Es und Über-Ich, hinaus.

REDL UND WINEMAN (1979) geben einen Überblick über die vier grundlegenden Funktionen des Ichs:

- Die **kognitive Funktion** hat die Aufgabe, einen Überblick über die Beschaffenheit der Außenwelt als auch über die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu erhalten. Auf diese Grundlage wägt das Ich verschiedene Verhaltensmöglichkeiten ab.
- Der **Machtfunktion** obliegt die Aufgabe, dem „lustbegierigen Triebssystem seine Einsicht aufzuzwingen“ (REDL & WINEMAN, 1979, S. 66).
- Die **Auswahlfunktion** hat die Aufgabe Entscheidungen über adäquate Handlungen zu treffen.
- Die **synthetische Funktion** versucht die verschiedenen Anforderungen des Ichs auszutarieren und die Psyche in Balance zu halten.

Mit dieser Definition des Ich entstehen unzählige, für sich stehende Ich-Funktionen, die bei Kindern und Jugendlichen in ganz unterschiedlicher Weise gestört sein können. Die Funktionen sind voneinander unabhängig und daher können intakte und gestörte Ich-Funktionen nebeneinander existieren. REDL (1971) erarbeitete darauf basierend etwa dreißig verschiedene Formen von Ich-Störungen. Darunter finden sich beispielsweise eine fehlende Frustrationstoleranz, Aggressivität und auch verschiedene Ängste.

Interventionen:

Eine pädagogische Intervention (z.B. in der Schule) kann, wie VERNOOIJ (2008) betont, aus der psychoanalytischen Perspektive nur mildernd wirken. Lehrer sollten ein Bewusstsein darüber haben, dass sich im auffälligen Verhalten des Kindes ein innerer Konflikt der verschiedenen Instanzen widerspiegelt. Unbedingt sollten jedoch die beiden Aspekte Erziehung und Therapie unterschieden werden. Denn Erziehung geschieht durch den ausgebildeten Pädagogen und Therapie geschieht durch den dafür ausgebildeten Therapeuten. Aus psychoanalytischer Sicht ist eine therapeutische Betreuung des Kindes notwendig. Eine Zusammenarbeit zwischen Therapeut und Lehrern ist jedoch unerlässlich.

Die Wirksamkeit psychoanalytischer Therapie wurde im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten bereits belegt. Im schulischen Kontext nehmen die psychoanalytischen Theorien in der Diskussion um pädagogische Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten eine eher unbedeutendere Funktion ein (MAND, 2003).

5.2.2 Individualpsychologische Perspektive

In Alfred Adlers Theorie der Individualpsychologie ist einer der bedeutsamsten Begriffe der des *Gemeinschaftsgefühls*¹. Jeder Mensch kommt auf die Welt mit dem Hang zur Gemeinschaft und erlebt sich in seiner Kleinheit als *minderwertig*. Daraus entwickelt sich das *Minderwertigkeitsgefühl*, welches bei jedem Menschen ganz unterschiedlich, entweder als gefährvoll oder als bereichernd, auf die Entwicklung auswirkt. Das *Minderwertigkeitsgefühl* ist der *nützlichen Seite des Lebens* zuzuordnen, denn wenn sich daraus Ehrgeiz entwickelt, können Hindernisse überwunden werden und die eigenen physischen sowie psychischen Fähigkeiten gestärkt werden. Diese Entwicklung, vom Nichtkönnen zum Können, wird als sehr positiv wahrgenommen und ist somit für die Gemeinschaft nützlich. Ist das *Gemeinschaftsgefühl* aktiv und das *Minderwertigkeitsgefühl* nicht dominant, dann steht die Entwicklung des Menschen auf der *nützlichen Seite des Lebens* (ADLER, 1976).

Jedoch gibt es auch gegenteilige Situationen, in denen das *Gemeinschaftsgefühl* angeschlagen ist und sich das *Minderwertigkeitsgefühl* destruktiv, bis hin zum *Minderwertigkeitskomplex*, entwickelt. Die Bezugspersonen sind in diesem Fall gefragt und müssen dem Kind die Möglichkeit eröffnen, die Gemeinschaft in positiver Weise zu erfahren. Gelingt dies nicht und erfährt das Kind stattdessen von den Bezugspersonen Abweisung, Unnahbarkeit oder werden überzogene Erwartungen an das Kind gestellt, bildet sich das *Gemeinschaftsgefühl* zurück. Durch diese Erfahrungen ist das Kind entmutigt und bildet *Machtstreben* oder auch Entwertungstendenzen aus, welche wiederum auf der *unnützlichen Seite des Lebens* ste-

¹ Es gibt einige Begriffe, die Adler geprägt hat und die in diesem Abschnitt verwendet werden. Diese werden kursiv geschrieben und nicht weiter gekennzeichnet.

hen. Diese Misstrauenserfahrung führt im Kind dazu, verschiedene auffällige Verhaltensweisen, wie Ängste, gewalttätiges Verhalten oder auch Lügen, zu entwickeln (MYSCHKER, 2009). Zusammenfassend könnte man in ADLERS Worten auch sagen „Charakter ist eine seelische Stellungnahme, ... wie ein Mensch seiner Umwelt gegenübersteht, eine Leitlinie, auf der sich sein Geltungsstreben in Verbindung mit seinem Gemeinschaftsgefühl durchsetzt“ (ADLER, 1976, S. 146).

In Adlers Augen tut der Mensch alles mit dem Fokus auf einem bestimmten Ziel hin. Er nennt dies das Prinzip der *Finalität*. In den ersten fünf bis sechs Lebensjahren eines Kindes wird durch das Erleben und Befassen mit der Umwelt die Basis für späteres, oft auch unbewusstes Handeln gelegt. Daher sind die frühkindlichen Erfahrungen mit den Bezugspersonen von grundlegender Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes. Die dadurch formierte Lebenseinstellung ist jedoch nicht endgültig festgelegt, sondern kann durch positive neue Erfahrungen verändert werden (MYSCHKER, 2009).

Interventionen:

Wie bereits erwähnt verhält sich jeder Mensch hin zu einer gewissen Finalität, sein Verhalten ist also zielführend. Daher sollte das Verhalten des Kindes unter folgendem Blickwinkel betrachtet werden: ‚Wozu verhält sich das Kind so?‘ (VERNOOIJ, 2008).

Das Unterrichtskonzept der „Integralen Komplettierung“ von VERNOOIJ (1992) basiert auf den Erkenntnissen und Annahmen von Alfred Adlers Individualpsychologie. Das Konzept wurde vor allem für Kinder und Jugendliche mit hyperkinetischem aber auch für Kinder und Jugendliche mit verschiedenartigem auffälligem Verhalten entwickelt. Die Grundannahme des Konzepts lautet: Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist noch nicht ausreichend ausgeprägt oder fehlentwickelt und muss daher komplettiert werden. Mit Komplettierung ist die stetige Weiterentwicklung von kognitiven, sozialen und pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint. Wie bereits genannt, strebt jeder Mensch nach einer Entwicklung vom Nichtkönnen zum Können, aber meist liegt dieses Streben bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eher im Verborgenen und muss aktiviert werden. Bezugspersonen können genau darauf einwirken, damit eine „Entwicklungs-Eigendynamik“ im Kind angestoßen wird. Um eine Eigendynamik im Kind entfachen zu können, bedarf es Beziehungsarbeit und einer stetigen Ermutigung. Durch diese Komponenten werden Lernaktivitäten gesteigert und der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls stabilisiert. Ein wichtiges Element in diesem Konzept ist das konsequente Verhalten der erziehenden Person (z.B. Lehrer) um letztendlich das Ziel der Eigendynamik des Kindes zu erreichen. Konsequentes Verhalten ist bedeutsam, um Transparenz in Bezug auf die Ermutigung und Anerkennung des Kindes wie auch auf das Einhalten von Vereinbarungen zu schaffen.

VERNOOIJ (1992) betont die Wechselwirkung zwischen Kind bzw. Jugendlichen und Lehrer in dem sie sagt „Alle zu einer Situation gehörigen Personen gestalten die Situation mit“ (S. 135). Jede Reaktion des Lehrers hat eine Reaktion des Schülers zur Folge, mit transparentem Vorgehen des Lehrers werden Schüler-Lehrer Konflikte jedoch verhindert. So könnte der Leitgedanke des Konzepts lauten „NICHT GEGEN das KIND kämpfen, sondern MIT ihm“ (VERNOOIJ, 1992, S. 138). Das Konzept der „Integralen Komplettierung“ sollte im besten Fall in einer kleinen Gruppe von ca. zehn Schülern umgesetzt werden, um den Bedürfnissen aller Schüler gerecht werden zu können.

5.3 Lerntheoretische Perspektive

Nach der lerntheoretischen Perspektive ist jede Form von Verhalten, mithilfe von Löschung und Verstärkung, in einer bestimmten Weise erlernt. Diese Erkenntnis geht zurück auf die nahezu zeitgleichen Arbeiten von Iwan P. Pawlow und Edward L. Thorndike. Im Laufe der Jahre wurde diese Perspektive besonders von John B. Watson, Burrhus F. Skinner und Albert Bandura weitergetragen und entwickelt. Die meisten Lernprozesse, egal in welchem Alter, werden mittels des klassischen bzw. operanten Konditionierens oder über das Lernen am Modell gemacht. Diese Prozesse haben verschiedene Verhaltensweisen oder auch die Veränderung von bereits bestehenden Verhaltensweisen als Folge (KIESEL & KOCH, 2012).

Pawlow machte die ersten Versuche zum klassischen Konditionieren und sein Hundeexperiment ist heute noch sehr bekannt. Mit diesem Experiment konnte er aufzeigen, dass sich ein neutraler Reiz (z.B. ein Geräusch) mit einer eigenständigen Reiz-Reaktionskette verknüpfen lässt, ohne dass die Reaktionskette zusätzlich durch den natürlichen Reiz ausgelöst werden muss. In seinem Hundeexperiment konnte Pawlow verschiedene Verhaltensauffälligkeiten durch die differenzierte Einsetzung des Reizes auslösen. Dieser bahnbrechende Nachweis führte zur Annahme dass sowohl tierisches als auch menschliches Verhalten aus einer Kombination von Erregungs- und Hemmungsmechanismen gebildet wird. Steht das Verhältnis von Hemmung und Erregung unter Spannungen oder ist es im Ungleichgewicht, resultieren daraus Verhaltensauffälligkeiten (MYSCHKER, 2009).

Beim operanten Konditionieren wirkt sich der Zusammenhang zwischen gezeigten Verhaltensweisen und den darauf folgenden Handlungen situativ unterschiedlich aus. Skinner erkannte, dass Verhalten, welches belohnt wird, die Auftretenswahrscheinlichkeit in ähnlichen Situationen erhöht. Man spricht von ‚Verstärkungslernen‘, da auf das gezeigte Verhalten eine positive Konsequenz (Verstärker) folgt, welche das Verhalten bekräftigt. Es gibt primäre und sekundäre Verstärker sowie negative und positive Verstärkung. Unter primären Verstärkern versteht man die von Geburt an vorliegenden grundlegenden Bedürfnisse und Triebe, wie Sexualität, Hunger und Zuwendung. Zu den sekundären Verstärkern, die hingegen erlernt

werden, gehören Anerkennung oder auch erfreuliche Aktivitäten (z.B. einen Ausflug machen, Musik hören). Im Weiteren sind positive und negative Verstärker zu unterscheiden. Bei positiven Verstärkern werden die gezeigten Verhaltensweisen vermehrt auftreten, da sie erfreuliche Konsequenzen haben. Unter Verwendung von negativen Verstärkern steigt die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens aufgrund der Beendigung einer unangenehmen Situation. Angesichts dieser Aspekte sind Lernvorgänge in Verknüpfung mit positiven Verstärkern besonders wirksam. Auf längere Zeit gesehen sollte die Verstärkung intermittierend erfolgen, da diese Form der Verstärkung besonders lösungsresistent ist. Intermittierend bedeutet, dass die Verstärker in ungleichen zeitlichen Perioden eingesetzt werden und somit keine Gewöhnung stattfindet, die den Lernvorgang bremst (MYSCHKER, 2009).

BANDURA prägte das Modelllernen, was besagt, dass nicht nur einzelne Handlungsweisen, sondern ganze Verbindungen von Verhaltensweisen durch Abschauen und Nachmachen gelernt werden. Für ein gelingendes Modelllernen müssen die Verhaltensweisen von einer Person gezeigt werden, die begehrt ist und das gezeigte Verhalten muss sowohl ansprechend wie auch zielführend sein. Modelle können Eltern, Erzieher, Lehrer aber auch Musiker und Zeichentrickfiguren sein. Wobei reale Personen, denen man unmittelbar gegenübersteht, einen besseren Effekt haben, als fiktive Personen in Filmen.

Die drei verschiedenen Arten des Lernens zeigen auf, wie vielfältig Menschen ihr ihre Verhaltensweisen, seien sie positiv oder negativ besetzt, ‚erlernen‘. Das komplexe Verhalten welches ein Mensch zeigt, wird jedoch meist durch ein Zusammenwirken verschiedener Lernarten entwickelt (MYSCHKER, 2009).

Interventionen:

Nach der lerntheoretischen Perspektive ist jedes Verhalten erlernt, auch auffälliges Verhalten. Daher ist ebenso der Umkehrschluss möglich, was bedeutet, dass man Verhaltensauffälligkeiten auch wieder verlernen kann. Es gibt eine Vielzahl an sogenannten verhaltenstherapeutischen Trainingsprogrammen für die therapeutische, schulische aber auch für die familiäre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen (MAND, 2003). Die gezielte Entwicklung von individuellen Verhaltenszielen des Betroffenen steht im Mittelpunkt. In der Schule können die Verhaltensziele des Schülers auf eine konkrete Situationen (z.B. Einzelarbeit im Unterricht) ausgelegt werden. Die Ziele werden gemeinsam zwischen Schüler und Lehrer formuliert. Grundsätzlich haben Interventionen der Verhaltensmodifikation die Absicht „sozial erwünschtes Verhalten zu verstärken und sozial unerwünschtes Verhalten zu schwächen“ (HILLENBRAND, 1999, S. 86).

Um erwünschte Verhaltensweisen zu verstärken können beispielsweise Verstärkerpläne (Münzverstärkung) oder Verträge eingesetzt werden. Innerhalb eines Verstärkerplans wird mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen eine Zielvereinbarung in Bezug auf ein bestimmtes

Verhalten getroffen. Beispielsweise: „Ich bin pünktlich zu Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer“. Wird das geforderte Verhalten umgesetzt, folgt eine Belohnung mit positiven Verstärkern. Zum Beispiel kann an jedem Tag, an dem der Schüler pünktlich im Klassenzimmer erscheint ein Punkt erlangt werden. Bei insgesamt 20 gesammelten Punkten erhält der Schüler seine Belohnung. Diese kann beispielsweise in Form der Teilnahme an einer beliebigen AG oder auch in Form von Materiellem (Süßigkeiten, Zeitschrift) bestehen. Die Wirksamkeit von den genannten Interventionen ist im schulischen wie auch im therapeutischen Setting empirisch gut belegt (MAND, 2003).

Desweiteren können Verträge zwischen Schülern und Lehrer geschlossen werden. Alle Beteiligten achten auf die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Verhaltensziele und auf die festgelegte Verstärkung positiven Verhaltens. Vereinbarte Verhaltensziele könnten beispielsweise Folgende sein. Schüler: „Wenn ich etwas möchte, melde ich mich“. Lehrer: „Ich nehme nur Schülermeldungen an, aber keine Zwischenrufe.“ Die Verstärkung könnte in Form von Plus- und Minuspunkten der jeweiligen Parteien durchgeführt werden. Nach einer bestimmten vereinbarten Zeit wird überprüft, ob der Vertrag nach erfolgreichem Abschluss aufgehoben werden kann oder noch einige Zeit, zur Festigung der Verhaltensregeln, weiterbestehen soll (HILLENBRAND, 1999).

Verschiedene Möglichkeiten gibt es auch zur Reduzierung von unerwünschtem Verhalten (Verhaltensauffälligkeiten). Hier können beispielsweise Bestrafungen vorgenommen werden oder dem Schüler eine Auszeit verhängt werden. Bestrafungen (z.B. Strafarbeit, Nachsitzen) folgen unmittelbar auf das unerwünschte Verhalten. Diese Form der Intervention sollte jedoch vermieden werden, da sie die Schüler emotional sehr belasten kann. Bei Verhaltensauffälligkeiten besteht die Möglichkeit, den betreffenden Schüler für kurze Zeit aus dem Unterricht zu nehmen („Auszeit“). Diese Intervention ist besonders dann sinnvoll, wenn die Gruppe das gezeigte Verhalten verstärkt (HILLENBRAND, 1999). In einigen Schulen gibt es einen speziellen Auszeiten-Raum, indem Schüler, die für eine gewisse Zeit aus der Klasse genommen werden, von Fachkräften betreut werden.

GOETZE (2010) formuliert in seinem Buch zahlreiche Interventionsmöglichkeiten der Verhaltensmodifikation, die bei Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden können. Die Verhaltensmodifikation basiert auf den bereits genannten Lernprinzipien und hat zum Ziel erwünschtes Verhalten aufzubauen und unerwünschtes Verhalten abzubauen.

5.4 Soziologische Perspektive

In der soziologischen Perspektive werden Verhaltensauffälligkeiten immer in Verbindung mit festgelegten und gleichzeitig indirekten Regeln der Umwelt gesehen. Wenn Kinder oder Jugendliche auffälliges Verhalten zeigen, dann verstoßen sie gegen diese indirekten Regeln. Der Etikettierungsansatz (GOFFMAN, 1975; KRAPPMANN, 2000) spielt in der Erklärung von auffälligem Verhalten eine bedeutende Rolle. Dieser besagt, dass es einen Prozess gibt, in dem die Umwelt einem Kind eine bestimmte Eigenschaft zuschreibt und als Folge erhält es ein negatives/nachteiliges Etikett. Im Laufe der Zeit setzt sich das Kind mit dem ihm zugeschriebenen Etikett auseinander und überträgt es irgendwann in seine Persönlichkeit. Demnach sind Verhaltensauffälligkeiten von der sozialen Umwelt zugeschrieben und nicht objektiv existent.

Den Prozess der Etikettierung zeigt Stephan QUENSEL (1970) beispielhaft an der Entwicklung von kriminellen Verhaltensweisen auf. In acht aufeinanderfolgenden Phasen wird die Entwicklung von kriminellen Jugendlichen in Form eines „wechselseitig hochschaukelnden Interaktionsprozesses zwischen dem Jugendlichen und seiner sozialen Umwelt“ (QUENSEL, 1970, S. 380) beschrieben. Es soll ersichtlich werden, dass kriminelles Verhalten nicht grundsätzlich im Menschen vorhanden ist, sondern durch einen Prozess, in dem unterschiedliche Schwierigkeiten zu negativen Zuschreibungen werden, bedingt wird.

In Kombination zum Etikettierungsansatz kann auch das Phänomen des Sündenbocks gesehen werden. Danach werden Personen, deren Verhalten von den gesellschaftlichen Regeln abweicht, in die Rolle des Sündenbocks gedrängt. Durch die Bestrafung des Sündenbocks wird das eigene Verhalten belohnt und das homogene soziale Verhalten verstärkt. Vor allem Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernproblemen, werden im deutschen Schulsystem in die Rolle des Sündenbocks gesteckt. Sie werden selektiert und den verschiedenen Sonderschularten zugeteilt. Diese Reaktion kann für die Schülerinnen und Schüler an Regelschulen zum einen als Belohnung für ihr eigenes Verhalten gelten oder auch zur Abschreckung förderlich sein. Häufig wird von Seiten der Erwachsenen der Besuch von Sonderschulen als Einschüchterung objektiviert, sozusagen als Konsequenz für schlechtes Sozial- und Arbeitsverhalten. In dieser Hinsicht trägt das System der Sonderschulen allein schon durch seine Existenz zu Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen bei. Die soziologische Perspektive macht deutlich, dass die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten nicht in der Person selbst, sondern von der sie umgebenden Umwelt, mit ihren Anforderungen und Regeln, erzeugt werden (MYSCHKER, 2009).

Interventionen:

Das oberste Ziel, welches aus der soziologischen Perspektive abzuleiten ist, ist der Versuch, Etikettierungsprozesse zu reduzieren oder gar ganz zu vermeiden. Desweiteren sollte das

Selbstkonzept der betroffenen Kinder und Jugendlichen in der Schule gestärkt werden. Dies kann durch verschiedenes Lernsetting geschehen, wie zum Beispiel das Durchführen von verschiedenen Rollenspielen (HILLENBRAND, 1999).

RENNER (2008) betont, dass Kinder und Jugendliche in Rollenspielen wichtige Erfahrungen machen. Durch das Ausspielen von Gefühlen bauen sie Spannungen ab und es ermöglicht ihnen ebenso, eine Sensibilisierung für die Gefühle anderer zu erlangen. Das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen wird gestärkt, es wird Verständnis für unterschiedliche kulturelle und soziale Gruppen entwickelt und das Problemlöseverhalten wird gefördert, indem alternative Handlungsmöglichkeiten angeboten werden. Mittels des Nachspiels von verschiedenen Alltagssituationen können sie unterschiedliche Verhaltensweisen explorieren und lernen, auf spielerische Weise, sich in die Situationen anderer hineinzusetzen.

Interaktionsübungen mit den Schülern oder auch verschiedene Gruppenarbeiten im Unterricht fördern die Entwicklung des Selbstkonzepts und tragen zur Kommunikation und zur Gemeinschaftsbildung innerhalb der Klasse bei. Wie bereits genannt, vertritt die soziologische Perspektive den Ansatz, dass der Aufbau des deutschen Schulsystems Etikettierungsprozesse fördert. Daher müsste konsequenterweise das ganze System verändert werden, damit es flexibler und offener wird. Inklusive Pädagogik und die sonderpädagogischen Hilfen für Kinder und Jugendliche innerhalb der Regelschulen sind gute Möglichkeiten, um Stigmatisierungsprozessen entgegenzuwirken (HILLENBRAND, 1999).

5.5 Systemisch- konstruktivistische Perspektive

Die Verknüpfung von systemischen und konstruktivistischen Ansätzen ist, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, möglich. Denn die Gemeinsamkeit, sich von der Fokussierung des Individuums abzuwenden und sich hin zur Betrachtung des Verhaltens im Kontext zu wenden, zeigt den von beiden Ansätzen vollzogenen Perspektivwechsel (WILLMANN, 2010).

Zunächst wird die Perspektive der Systemtheorie betrachtet, welche dann durch Aspekte des Konstruktivismus ergänzt und zu einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive erweitert wird.

Es gibt zahlreiche Theorieansätze, die in der Geschichte der Systemtheorie entwickelt und veröffentlicht wurden. Jedoch gibt es einen zentralen Aspekt, der alle in gewisser Weise verbindet. Nicht die Betrachtung einzelner Erscheinungen steht im Zentrum, sondern die Betrachtung ihrer Vernetzung (WILLMANN, 2010).

Insbesondere die Arbeiten und Gedanken von BRONFENBRENNER (1981) und PALMOWSKI (2010) werden als Grundlagen für den folgenden Teil gesehen.

BRONFENBRENNER (1981) bezeichnet das Individuum als eine „wachsende dynamische Einheit“ (S. 38), die sowohl selbst aktiv gestaltet als auch von ihrer Umwelt geprägt wird. Der Mensch entwickelt sich durch die Wechselwirkung von aktiver menschlicher Entwicklung und den unterschiedlichen Einflüssen seiner Lebensbereiche (Systeme). Dieser Vorgang wird zusätzlich beeinflusst von den Verbindungen der Lebensbereiche (Systeme) untereinander als auch von den großen Kontexten, in denen sie verwurzelt sind. Daher besteht die Umwelt aus einer Vielzahl von Systemen, die ineinander verwoben sind und vernetzte Strukturen bilden. Es gibt verschiedene Ebenen der Vernetzungen von Lebensbereichen, die als Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosysteme bezeichnet werden.

Unter einem System versteht PALMOWSKI (2010) „eine Anzahl von Elementen, die untereinander in Beziehung stehen und die durch diese Verbindungen (oder die Muster dieser Verbindungen) von außenstehenden Beobachtern (oder von den Mitgliedern des Systems selbst) als etwas Eigenes erkannt werden (können)“ (S. 70). Ein System ist also als eine Gruppe von Menschen, die untereinander in Kontakt steht und durch bestimmte Grundsätze zusammengehört.

Folgende Systeme (Abb. 3), die Teil der Umwelt eines Individuums sind, werden nach BRONFENBRENNER (1981) definiert:

Mikrosysteme sind Lebensbereiche, die eine Person unmittelbar umgeben, wie beispielsweise die Familie, der Freundeskreis oder die Schulklasse. Jeder Lebensbereich hat unmittelbaren Einfluss auf die Ausbildung von Charakterzügen, Verhaltensweisen und gibt Muster für verschiedene Verhaltenserwartungen mit auf den Weg.

Unter **Mesosystemen** versteht man die Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen (Mikrosystemen), von denen die Person Teil ist. Ein Beispiel hierfür wäre die Verbindung der Beziehungen zwischen der Familie und dem Freundeskreis. Die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums wird sowohl von den Mikrosystemen als auch von den jeweiligen Verknüpfungen zwischen ihnen (Mesosysteme) geprägt. Im Bereich der Mesosysteme gibt es verschiedenen Bedingungen, die für eine positive Entwicklung zu erfüllen sind.

Entwicklungsfördernd wirkt, ...

- ... wenn ein Kind den Übergang in einen neuen Lebensbereich nicht alleine vollbringen muss.
- ... wenn sich die unterschiedlichen Rollenanforderungen, die in den jeweiligen Systemen an das Kind gestellt werden, vereinen lassen.
- ... wenn die im Kind inne liegenden Verhaltensweisen, Rollen und Beziehungen verbunden sind mit gegenseitigem Vertrauen und geteilten Auffassungen der Bezugs-

personen aus den verschiedenen Lebensbereichen. BRONFENBRENNER (1981) spricht dann von einer „unterstützenden Verbindung“ (S. 205).

... wenn die Systeme untereinander offen miteinander kommunizieren.

Exosysteme sind Lebensbereiche, die weitgehend auf das Kind Einfluss haben, an deren Entwicklung das Kind aber nicht direkt beteiligt ist. Ein Beispiel ist die Arbeitswelt des Vaters, welche sich in der Weise auf das Kind auswirkt, dass der Vater durch den Schichtdienst wenig Zeit für es hat.

Unter **Makrosystemen** sind die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten der verschiedenen (Mikro-, Meso-, Exo-) Systeme innerhalb von Subkulturen bzw. einer Kultur zusammengefasst. Gemeint sind damit die Einwirkungen auf das Kind in Form von Religion, dem Kulturkreis und Land, indem es lebt.

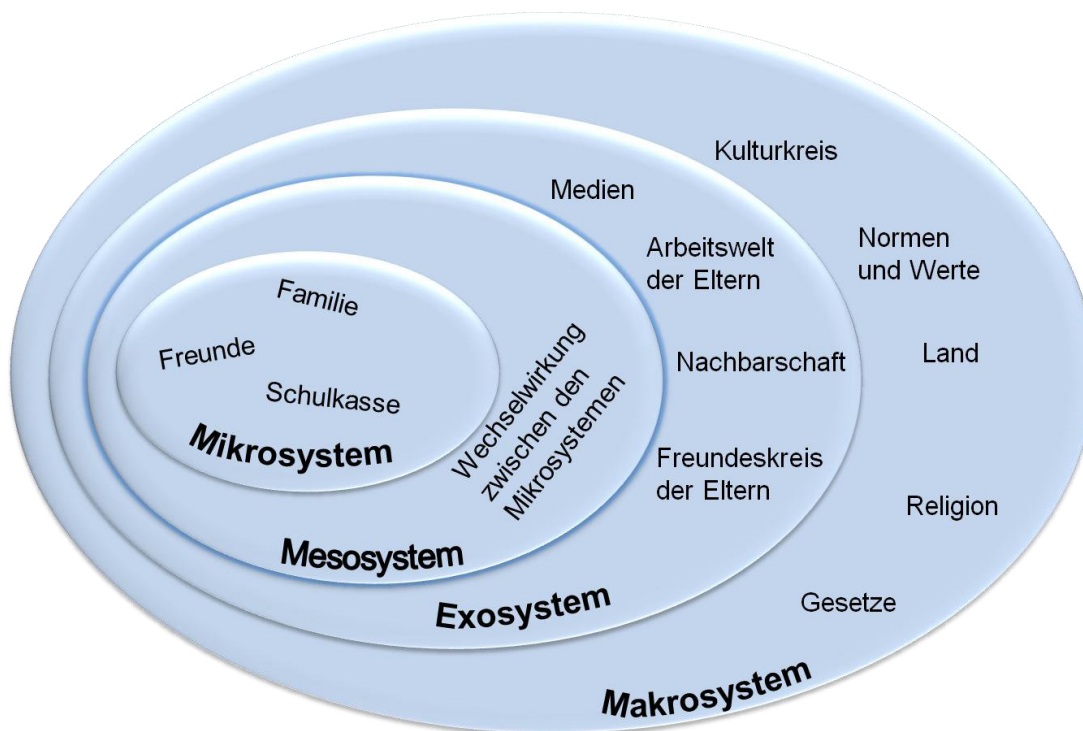


Abbildung 3: Überblick über die verschiedenen Systeme der Systemtheorie

All diese Systeme haben eins gemeinsam, sie streben nach einem Gleichgewichtszustand, der Homöostase, welche aber nur kurzzeitig aufrechterhalten werden kann. Der aktuelle Ist-Zustand des dynamischen Gleichgewichts wird andauernd durch verschiedene Rückkopplungsprozesse kontrolliert. Je nach aktuellem Ist-Zustand reagiert das System mit positiver oder negativer Rückmeldung. Diese Bewegung, zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand, wird Kalibrierung genannt und impliziert positive wie auch negative Weiterentwicklungen. Das System passt sich den jeweiligen Veränderungen in gewisser Weise an und die systemim-

manenten Regeln werden überarbeitet. In jedem System sind spezifische Regeln vorhanden, die offen oder verborgen, die Interaktionen zwischen den einzelnen Systemmitgliedern bestimmen. Hier wird deutlich, auf welche Weise sich die einzelnen Systeme regulieren und wie die Weiterentwicklung der einzelnen Systeme vor sich geht. Diese Prozesse übertragen sich auf das Individuum und beeinflussen demnach auch dessen Einstellung. Für das Individuum stellt sich jetzt die Aufgabe, die einzelnen Systeme, die auf unterschiedliche Weise wirken, ins Gleichgewicht zu bringen. Sind die Konflikte oder Spannungen zwischen den einzelnen Systemen für das Individuum nicht im Gleichgewicht, zeigt es Verhaltensauffälligkeiten. Das Individuum ist sozusagen der „Symptomträger“ des „betreffenden Systems“ (VERNOOIJ & WINKLER, 2008, S. 201). Es gibt eine Vielzahl an Bedeutungen, warum auffälliges Verhalten gezeigt wird. Auffälliges Verhalten kann daraus entstehen, dass es dem Individuum als eine Lösung erscheint, sich aus einer belastenden Situation zu befreien. Desweiteren können auffällige Verhaltensweisen ein verschlüsselter Hilferuf an Bezugspersonen sein, die sich außerhalb des problembehafteten Systems befinden. Außerdem können sie der Versuch sein, von Problemen anderer Bezugspersonen (wie beispielsweise dem Alkoholkonsum der Mutter) abzulenken. Egal in welcher Form und aus welchem Grund das Kind bzw. der Jugendliche Verhaltensauffälligkeiten zeigt, festzuhalten ist, dass das Kind bzw. der Jugendliche immer Teil eines konfliktbehafteten Systems ist (Myschker, 2009).

Die systemische Sichtweise wird um konstruktivistische Grundgedanken ergänzt, um eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu erhalten.

Im Konstruktivismus geht man von einem aktiven Menschenbild aus, bei dem sich der Mensch, auf Grundlage seiner individuell gemachten Erfahrungen, das Wissen über die Welt selbstständig konstruiert. Dabei ist die Sprache ein wichtiger Faktor, denn durch Kommunikation ist es dem Mensch möglich, der Welt seine Anschauung kund zu tun und sich darüber auszutauschen. Ebenso nimmt die individuelle Biographie Einfluss auf die Art und Weise, wie die Wirklichkeit der Welt konstruiert wird (WILLMANN, 2010).

Hier zeigt sich der sogenannte „Naive Realismus“, indem eine Person das für die Wirklichkeit hält, was sie wahrnimmt. Diese Sichtweise auf die Wirklichkeit leitet sich, wie bereits genannt, aus individuellen Erfahrungen ab, die dann verallgemeinert und für die Allgemeinheit als gültig gehalten werden. Maturana (1982) prägte den Satz: „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt!“ (S. 8). Jeder Mensch nimmt also die Position eines Beobachters ein und trifft Aussagen über die Wirklichkeit. Diese Aussagen sind jedoch keine Aussagen über die Wirklichkeit, sondern nur Aussagen darüber, wie sie individuell wahrgenommen wird. In den Worten von Foerster (1981) könnte man überspitzt sagen: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“ (S. 40). Es gibt keine Möglichkeit,

über den Status der subjektiven Beschreibung der Wirklichkeit hinaus zu gelangen. Nun stellt sich aber die Frage, inwieweit sich die Wahrnehmung der Wirklichkeit und die Wirklichkeit gleichen? Die Beantwortung liegt in der Betrachtung des Prozesses der Wahrnehmung. Wahrnehmung geschieht in zwei Schritten. Zunächst wird mithilfe der Sinnesorgane ein Reiz aufgenommen, der dann mit einer Erinnerung verknüpft wird und somit wieder erkannt werden kann. Dieser Prozess geschieht nie in völliger Objektivität, da unterbewusst, durch bereits gemachte Erfahrungen entschieden wird, welche Bedeutung dem Reiz zugewiesen wird. Durch die Verknüpfungen von gemachten Erfahrungen und der Bewertung dieser Ereignisse entwickelt jeder Mensch ein individuelles Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster (PALMOWSKI, 2010).

Das Wissen über die Konstruktion von Wirklichkeit bekräftigt die kontextuelle Perspektive auf Verhaltensauffälligkeiten. Denn, „Für jeden Kontext, in dem wir uns gelegentlich aufhalten verfügen wir über ein eigenes Verhaltensskript“ (PALMOWSKI 2010, S. 74). Jeder Kontext lässt uns, auf dem Hintergrund individueller Wahrnehmung- und Bedeutungsmuster, auf unterschiedliche Weise handeln. Das gezeigte Verhalten, auffällig oder unauffällig, macht somit für das Individuum in diesem Kontext Sinn. Je nachdem, über welche Wahrnehmungs- und Bedeutungsmuster der Betrachter verfügt, empfindet er das gezeigte Verhalten als auffällig oder unauffällig. Diese Ansicht kann von Betrachter zu Betrachter variieren (PALMOWSKI 2010).

Interventionen:

Der Grundgedanke der systemisch-konstruktivistischen Perspektive liegt in bei der Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten, in der Betrachtung des ganzen Systems in dem Verhaltensauffälligkeiten auftreten.

Um in therapeutischer, pädagogischer oder beratender Funktion in systemischer Weise aktiv zu werden, bedarf es einiger grundlegenden Sichtweisen. Zum einen liegt der Blick nicht auf den einzelnen Personen, sondern auf den Verbindungen, die zwischen ihnen bestehen. Zum anderen sind die gezeigten Verhaltensweisen einer Person, im jeweiligen Kontext, als für diese Person sinnvoll zu betrachten. Ausschlaggebend für diese Verhaltensweisen sind die bereits genannten Erfahrungs- und Bedeutungsmuster, die in den verschiedenen Systemen gemacht wurden. Um in professioneller Weise Beziehung gestalten zu können (und daher auch wichtig für professionelles Lehrerverhalten), ist die Kenntnis und Verinnerlichung dieser Aspekte grundlegend (PALMOWSKI, 2010).

Das Individuum, welches auffällige Verhaltensweisen zeigt, wird als Symptomträger des kranken bzw. gestörten Systems bezeichnet. Daher beziehen sich die Interventionen nicht ausschließlich auf die betreffende Person (Symptomträger). Es gibt Paar- sowie Familienthe-

rapien wie auch die systemische Therapie von Einzelpersonen (in Bezug auf das System) und Gruppen (z.B. Unternehmen, Schule). Es gibt verschiedene Techniken, die in der systemischen Therapie angewandt werden. Alle haben zum Ziel, krankmachende Muster zu verändern und das Gleichgewicht im System wieder herzustellen (VERNOOIJ & WINKLER, 2008).

Einige Techniken werden bei VERNOOIJ und WINKLER (2008) kurz vorgestellt:

- Das **Joining** ist der Prozess, in dem sich der Therapeut mit dem System vertraut macht und das Problem vom Symptomträger auf das ganze System übersetzt.
- Der Prozess des **Umdeutens** macht allen Beteiligten bewusst, dass die Wirklichkeit auf ganz unterschiedliche Arten betrachtet werden kann. Durch den veränderten Blickwinkel kann über den „Sinn des praktizierten Unsinn“ (VERNOOIJ & WINKLER, 2008, S. 203) diskutiert werden und die Funktion des Verhaltens für das System herausgearbeitet werden.
- Mit Hilfe von **Genogrammen** kann der Aufbau und die Struktur eines Systems gut veranschaulicht werden. Die Notation von Namen, wichtigen Daten (Geburtstag, Unfälle, Ortswechsel, etc.) und weiteren Angaben richtet sich je nach Problematik des Systems. Mit der übersichtlichen Darstellung sollen den Mitgliedern eines Systems ihre Verbindungen und Vernetzungen untereinander verdeutlicht werden.

Die systemische Therapie ermöglicht es, die Vernetzungen und Funktionen innerhalb eines Systems darzustellen und diese auch zu verändern. Jedoch ist eine solche Intervention nur dann erfolgreich, wenn alle Beteiligten eines Systems bereit sind mitzuarbeiten und das Problem nicht im auffälligen Verhalten der Person (Symptomträger) zu sehen. Eine solche systemische Herangehensweise bei Problemen mit Verhaltensauffälligkeiten ist auch im schulischen Kontext gut umsetzbar (VERNOOIJ & WINKLER, 2008).

Ein Zitat von SELVINI-PALAZZOLI (1977) bestärkt nochmals die Bedeutung von systemischen Interventionen bei Verhaltensauffälligkeiten: „Die Macht liegt in den Spielregeln, die sich in dem pragmatischen Zusammenspiel aller Beteiligten im Laufe seiner Zeit herausgebildet haben.“ (S. 15). Da an der Herausbildung des Problems mehrere Personen beteiligt sind, sollten diese auch gemeinsam, sowohl an der Veränderung der Spielregeln als auch an einer Wiederherstellung des Gleichgewichts, arbeiten.

5.6 Zusammenfassung der genannten Perspektiven

Die erläuterten Perspektiven werden in Abbildung 4 nochmals übersichtlich dargestellt.

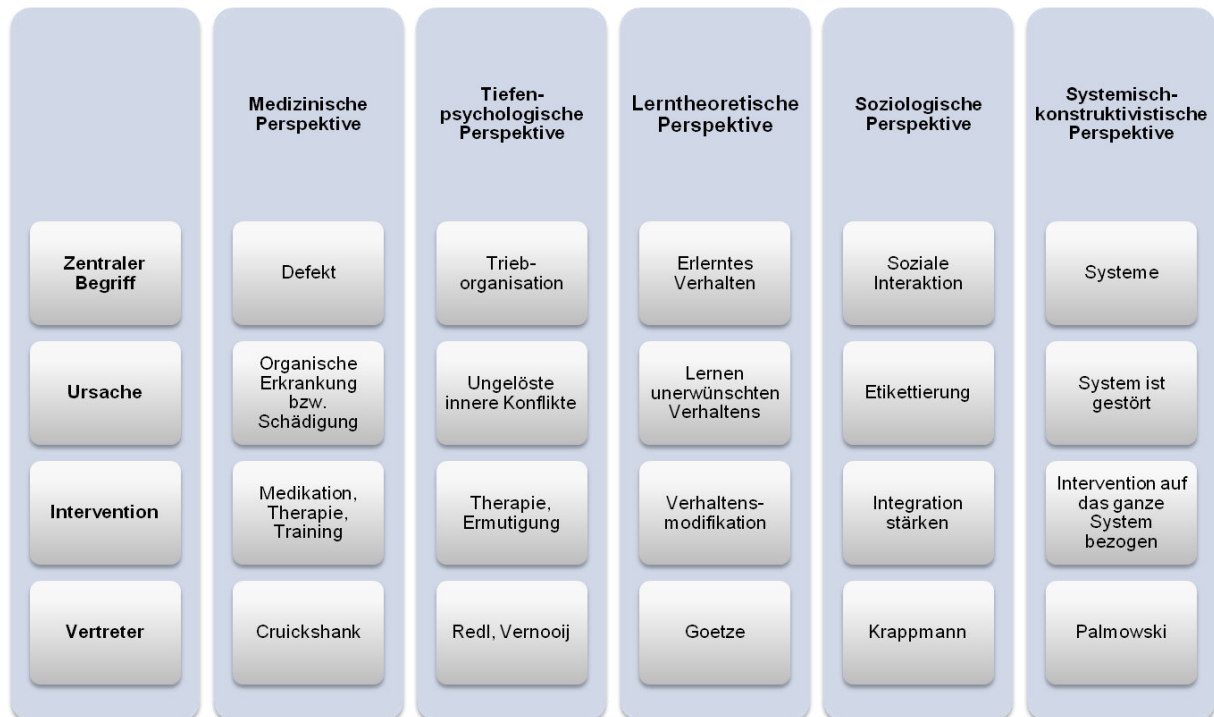


Abbildung 4: Übersicht über die genannten Perspektiven

Die erläuterten Perspektiven unterscheiden sich in ihren Ansätzen zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten zum Teil sehr deutlich. Zu den personenbezogenen Perspektiven gehören die genannte medizinische, tiefenpsychologische und lerntheoretische Perspektive, da sie die grundlegende Verursachung des auffälligen Verhaltens in der Einzelperson sehen. Hier ist der Einzelne beispielsweise fixiert, auf die eigenen frühen Kindheitserfahrungen sowie auf seiner Persönlichkeit, und es gibt wenig Raum für die selbstständige Gestaltung des eigenen weiteren Lebens. Die soziologische Perspektive schreibt dem Einzelnen eher die Rolle des Opfers zu, das aufgrund der gesellschaftlichen Reglements, als verhaltensauffällig gilt. Die Möglichkeit, diese Verhältnisse aus alleiniger Kraft zu verändern, scheint nahezu unmöglich. Im Gegensatz dazu steht die systemische Perspektive, die dem Einzelnen mehr Bewegungsspielraum gewährt. Denn hier nimmt der Einzelne zwei verschiedene Rollen an, die des Agierenden und die des Reagierenden. Er reagiert, indem er sich auf die bereits gültigen Regeln bezieht und er agiert, indem er die Regeln aktiv verändert. Beim systemischen Ansatz herrscht daher andauernde Veränderung im Gegensatz zu den eher statischen personenbezogenen und soziologischen Perspektiven. Denn dort müssen Veränderungen eher akzeptiert werden, als dass sie selbst initiiert werden können (PALMOWSKI, 2010).

Desweiteren merkt PALMOWSKI (2010) an, dass die beiden Kategorien personenbezogene Perspektiven und kontextbezogene Perspektiven sich darin unterscheiden, wie sie die auftretenden Verhaltensauffälligkeiten begründen. In der systemischen Sichtweise werden Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich ihres Kontexts in denen sie auftreten und ihren jeweilig steuernden Regeln erklärt. Beides, das Verhalten des Betroffenen und der Kontext in dem er sich befindet, sind erkennbar. Der Grund für sein Verhalten ist meist offensichtlich (z.B. Eine Person öffnet einen Regenschirm, weil der Regen einsetzt.). Im Vergleich dazu, erklären die personenorientierten Perspektiven auffälliges Verhalten mithilfe von Begründungen, die sich nicht beobachten lassen. Es werden Rückschlüsse aus dem gezeigten Verhalten gezogen, die nur diese Begründungen als logisch erscheinen lassen (z.B. Eine Person ist aggressiv, weil sie einen Aggressionstrieb hat.).

6 Fragestellung und Hypothesen

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit - den theoretischen Grundlagen - wurde deutlich, wie komplex das Phänomen „Verhaltensauffälligkeiten“ ist. Es gibt weder eine eindeutige Definition für Verhaltensauffälligkeiten, noch herrscht bei der Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten in der Wissenschaft Einigkeit.

Um auf die Fragestellung dieser Arbeit hinzuweisen, wurden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen unter diversen Perspektiven (medizinische, tiefenpsychologische, lerntheoretische, soziologische und systemisch-konstruktivistische Perspektive) betrachtet. Die verschiedenen Perspektiven finden ihren Ursprung in den Disziplinen Medizin, Psychologie und Soziologie. Die einzelnen Perspektiven haben jeweils unterschiedliche Erklärungsansätze für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ausgehend von den jeweiligen Erklärungsansätzen wurden zahlreiche Interventionsmaßnahmen entwickelt. In jüngster Zeit ist zunehmend zu beobachten, dass von Pädagogen verschiedene Interventionsmaßnahmen eingefordert werden, da Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen nicht nur die Eltern beschäftigen, sondern verstärkt auch ein Problem in der Schule sind.

Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter beläuft sich nach aktuellen Studien (HÖLLING ET AL., 2014) auf ca. 20%. Das bedeutet, dass ein Fünftel aller Kinder in Deutschland Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Im schulischen Kontext haben Lehrerinnen und Lehrer jeden Tag mit ganz unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen zu tun. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen die auffälliges Verhalten zeigen, ist es für einen Pädagogen von großer Bedeutung, ein grundlegendes Verständnis für die Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten zu haben. Denn je nachdem, welche Perspektive die Lehrerin bzw. der Lehrer einnimmt, hat dies Folgen auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die auffälliges Verhalten zeigen.

Es liegen zahlreiche Untersuchungen vor, die Aussagen zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter machen (siehe Kapitel 4, Tab. 2). Die meisten Untersuchungen beziehen sich auf die Bezugsquelle der Eltern und kaum auf Lehrerinnen und Lehrer. Bei diesen Untersuchungen handelt es sich um reine Erfassungen der Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Nach meiner Erkenntnis gibt es jedoch keine deutschsprachigen Untersuchungen, die Aussagen über die subjektive Belastung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer machen. Dazu gehören Angaben darüber, in welcher Weise die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht mit Verhaltensauffälligkeiten umgehen bzw. ob sie sich dadurch belastet fühlen und/oder Beratung dazu benötigen.

Im Vorschulbereich gibt es eine Studie, die kindliche Verhaltensauffälligkeiten explizit aus Sicht von Erzieherinnen wiedergibt. AGI, HENNEMANN und HILLENBRAND (2010) stellen die

Ergebnisse der Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zusammen. Die Studie untersucht beispielsweise, wie hoch die subjektive Belastung der Erzieherinnen durch kindliche Verhaltensauffälligkeiten ist und welche Maßnahmen bzw. Verfahren bereits in der Kindertagesstätte angewandt werden. Desweiteren wird erfragt, inwieweit die Erzieherinnen an Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten interessiert sind. Die befragten Erzieherinnen bestätigen eine hohe Belastung, die aus den häufig auftretenden Verhaltensauffälligkeiten der Kinder hervorgeht. Zudem wird in der Studie deutlich, dass der Bedarf an Fortbildungen der Erzieherinnen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten groß ist und die Bereitschaft dafür vorhanden ist.

Die Betrachtung der theoretischen Grundlagen und der vorgestellten Studie im Vorschulbereich haben mich dazu veranlasst, den Sachverhalt auch aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten. Ganz besonders interessierte mich die Frage:

Inwiefern unterscheiden sich die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten im Hinblick auf die Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler?

Diese Leitfrage sollte mithilfe des eigens dafür entwickelten Fragebogens „Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen“ beantwortet werden.

Aus dieser Fragestellung ergeben sich zudem einige Hypothesen, die im Anschluss an die Fragebogen-Erhebung überprüft werden sollen. Im Folgenden werden diese Hypothesen dargelegt:

Hypothese 1:

Externalisierende Verhaltensweisen werden von den Lehrerinnen und Lehrern, im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensweisen, deutlich häufiger als auffällig empfunden.

Diese Hypothese findet ihre Begründung darin, dass vor allem externalisierende Verhaltensweisen von außen als auffällig empfunden werden, da es sich hierbei um ein an die Umwelt gerichtetes ausagierendes Verhalten handelt. Im Gegensatz dazu werden internalisierende Verhaltensauffälligkeiten von außen kaum wahrgenommen oder zumindest von der Umwelt nicht als störend empfunden (MYSCHKE, 2009). Es wird davon ausgegangen, dass auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer, mit ihren Angaben im Fragebogen, diese in der Literatur beschriebene Tendenz widerspiegeln.

Hypothese 2:

Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe empfinden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen als weniger belastend im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern an Regelschulen.

Es gibt zahlreiche Belastungsfaktoren, die für einen Lehrer in der Schule bedeutend sind. In der Studie von HARAHD, GIESKE und ROLFF (2009) nannten die befragten Lehrpersonen mit 62 % das „Verhalten der Schüler im Unterricht“ (HARAHD ET AL., 2009, S. 70) als einen großen Belastungsfaktor. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit auffälligen, destruktiven und schwierigen Verhaltensweisen werden als Grund für die hohe Belastung im Lehrberuf gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass auch die befragten Lehrpersonen in dieser Untersuchung die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in ihrem Unterricht als belastend empfinden. Es wird vermutet, dass Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe, z.B. aufgrund von entsprechender Ausbildung, sich durch Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler weniger belastet fühlen als Lehrkräfte an Regelschulen.

Hypothese 3:

Lerntheoretisch fundierte Maßnahmen werden verstärkt in Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt, im Gegensatz zu Regelschulen.

Im Unterricht wenden Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Maßnahmen an, um Verhaltensauffälligkeiten entgegenzuwirken. GOETZE (2010) betont die weite Verbreitung der auf Lernprinzipien basierenden Intervention der Verhaltensmodifikation. Sie ist eine der am meisten erforschten Interventionskonzepte und umfasst viele verschiedene Maßnahmen. Beispiele für Maßnahmen, um das Auftreten von erwünschtem Verhalten zu erhöhen, wären Tokenprogramme (Münzverstärkerprogramme), Verhaltensverträge oder auch die positive Verstärkung. Die Effektivität von Maßnahmen bzw. Interventionen der Verhaltensmodifikation bei Kindern und Jugendlichen ist empirisch nachgewiesen und wurde von LINDERKAMP (2008) dargestellt. An Schulen für Erziehungshilfe stehen, im Gegensatz zu Regelschulen, die „speziellen Erziehungsbedürfnisse der Lernenden“ (BUDNIK, UNGER & FINGERLE, 2003, S. 165) über den Anforderungen zur Vermittlung der Inhalte des Bildungsplans. Es wird daher vermutet, dass die bewährten lerntheoretisch fundierten Maßnahmen verstärkt in Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt werden, um auf die speziellen Bedürfnisse und die Situation der Schülerinnen und Schüler, einzugehen.

Hypothese 4:

Es bestehen Unterschiede zwischen unerfahrenen und erfahrenen Lehrkräften hinsichtlich ihres Umgangs mit auftretenden Verhaltensauffälligkeiten.

Lehrerinnen und Lehrer unterrichten täglich Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten. In Situationen, in denen die Lehrkräfte mit auffälligen Verhaltensweisen von ihren Schülerinnen und Schülern konfrontiert werden, muss gehandelt werden. Je nachdem, welches Verhalten gezeigt wird, reagiert die Lehrkraft ganz unterschiedlich. Das Verhalten der Lehrkraft hängt von vielen Aspekten ab, wie beispielsweise dem eigenen Charakter, der Lehrerpersönlichkeit, den getroffenen Vereinbarungen, der Ausprägung des gezeigten auffälligen Verhaltens sowie auch der individuellen Berufserfahrung. Möglicherweise gehen erfahrene Lehrkräfte gelassener mit Verhaltensauffälligkeiten um oder wenden andere Maßnahmen an als unerfahrene Lehrkräfte. Es wird vermutet, dass die Berufserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer einen Einfluss auf den Umgang mit auftretenden Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern hat.

Hypothese 5:

Als Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten werden von den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Schulformen hauptsächlich Probleme bzw. Konflikte im Familiensystem gesehen.

In der kindlichen Entwicklung wirken viele verschiedene Komponenten zusammen. Besonders die Familie prägt die Entwicklung eines Kindes, denn sie ist von Geburt an präsent. Seine ersten Beziehungserfahrungen macht das Kind mit den Familienmitgliedern - hauptsächlich mit seiner Mutter bzw. seinen Eltern. Das Kind erfährt, in welcher Weise auf seine Grundbedürfnisse eingegangen wird und in welcher Weise die Familienmitglieder miteinander in Kontakt stehen. Die verschiedenen Erfahrungen, die ein Kind innerhalb seiner Familie macht, prägen dessen weitere Entwicklung und tragen zur „Ausbildung jeglicher Sozialverhaltensweisen“ (ETTRICH & ETTRICH, 2006, S. 66) bei.

Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich dieser bedeutenden Rolle der Familie bewusst sind und daher auch das System der Familie als prägenden Faktor in der Verursachung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen sehen.

Um die Leitfrage der vorliegenden Arbeit beantworten und die aufgestellten Hypothesen überprüfen zu können, wird im folgenden Kapitel die für diese Arbeit verwendete Methode zur Erfassung der Sichtweisen und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen vorgestellt.

7 Methode

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Untersuchung vorgestellt. Es werden Informationen über das Untersuchungsdesign, die Stichprobe, die genutzten Erhebungsinstrumente und letztlich über die Durchführung der Untersuchung gegeben.

7.1 *Untersuchungsdesign*

Um die subjektive Sichtweise von Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zu erfassen, wurde eine Querschnitterhebung gewählt. Zuerst wurde, auf Basis der theoretisch fundierten Kapitel dieser Arbeit, ein Fragebogen mit dem Titel „Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen“ entwickelt. Dieser Fragebogen war in der Zeit vom 20. Juni 2014 bis 05. Juli 2014 über eine individuell erstellte Internet-Adresse online verfügbar. Die Teilnehmer der Befragung wurden mittels einer E-Mail zum Ausfüllen des Online-Fragebogens eingeladen. Nach Ablauf dieser Zeit wurden die Ergebnisse des Fragebogens ausgewertet und die zuvor aufgestellten Hypothesen überprüft.

Vorab ist zu erwähnen, dass es sich bei der Studie innerhalb dieser Arbeit um eine explorative Untersuchung handelt. Natürlich lässt sich durch die Art der Erhebung und die geringe Anzahl der Befragten keine Repräsentativität und in Folge dessen keine Allgemeingültigkeit ableiten. Dennoch kann die durchgeführte Befragung einen guten Überblick über die Sichtweise von Lehrerinnen und Lehrer auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen bietet.

7.2 *Stichprobe*

Die Beschreibung der Stichprobe schließt die Gewinnung der Zielgruppe sowie deren Beschreibung mit ein. Dies dient dazu, über die Merkmale und Zusammensetzung der untersuchten Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zu informieren.

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten wurden mithilfe des Fragebogens „Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen“ im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhoben. Zur Zielgruppe gehören Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulformen aus Baden-Württemberg (Raum Reutlingen/Tübingen).

7.2.1 *Stichprobenrekrutierung bzw. Stichprobengewinnung*

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit wurde allein zum Zwecke dieser Untersuchung ausgewählt. Zur Stichprobe gehören Lehrerinnen und Lehrer jeglicher Schulform ohne Einschränkung von Alter, Geschlecht, Berufserfahrung oder sonstiger Merkmale.

In einem ersten Schritt wurden im Juni 2014 Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bekanntenkreis mittels einer persönlichen E-Mail angeschrieben und zur Teilnahme an der Online-Befragung gebeten. Es wurde darauf geachtet, dass die angeschriebenen Lehrerinnen und Lehrer an unterschiedlichen Schulformen tätig sind, um eine gleichmäßige Verteilung der Stichprobe (in Bezug auf die Schulform) zu ermöglichen. Um eine möglichst große Stichprobe zu erreichen, wurden die Lehrerinnen und Lehrer in der E-Mail darum gebeten, den Fragebogen an Kolleginnen und Kollegen weiterzuleiten. Die Rekrutierung und Datenerhebung begann am 20.06.2014 und wurde am 05.07.2014 abgeschlossen. Diese Form der Stichprobengewinnung hat sich bewährt, da sich viermal so viele Lehrerinnen und Lehrer an der Online-Befragung beteiligt haben, wie im ersten Schritt angeschrieben wurden.

7.2.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 51 Lehrerinnen und Lehrer an der Studie teilgenommen (Tab. 4). Die Anzahl der teilnehmenden Lehrerinnen liegt mit 44 Frauen (86,3%) deutlich über der Anzahl der teilnehmenden Lehrer mit 7 Männern (13,7%).

Tabelle 3: Rücklaufquote des Fragebogens

Datenquelle	Teilnehmer/innen
Fragebogen (Juni/Juli 2014)	51 Lehrkräfte (100%) 44 Frauen (86,3%) 7 Männer (13,7%)

Die befragten Lehrkräfte waren zum Messzeitpunkt (Juni/Juli 2014) im Durchschnitt 34,14 Jahre alt (Standardabweichung $\sigma = 9,00$ Jahre; 26 - 59 Jahre). Die befragten Frauen waren im Durchschnitt 34,34 Jahre alt ($\sigma = 9,64$ Jahre; 26 - 59 Jahre). Das Durchschnittsalter der befragten Männer lag bei 32,86 Jahren ($\sigma = 2,61$ Jahre; 28 - 36 Jahre).

Insgesamt haben ca. zwei Drittel der befragten Lehrkräfte zwischen einem und fünf Jahren Berufserfahrung. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der getrenntgeschlechtlichen Auswertung wieder.

Betrachtet man die Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer auf die verschiedenen Klassenstufen, wird deutlich, dass ungefähr ein Drittel in der Primarstufe (37,3%) unterrichtet und zwei Drittel (62,7%) in der Sekundarstufe tätig sind. Die getrenntgeschlechtliche Auswertung ergibt, dass alle an der Umfrage teilnehmenden Männer in der Sekundarstufe unterrichten.

Bei den Frauen ergibt sich ein anderes Bild, denn 43,2% unterrichten in der Primarstufe und 56,8% unterrichten in der Sekundarstufe. Sämtliche soziodemographischen Daten sind in Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.5 aufgeführt.

Tabelle 4: Soziodemographische Daten der untersuchten Stichprobe

Variable	Ausprägung	Angaben der Lehrkräfte		
		Gesamt (n = 51)	Frauen (n = 44)	Männer (n = 7)
Alter	26 - 29 Jahre	21 (41,2%)	20 (45,5%)	1 (14,3%)
	30 - 39 Jahre	20 (39,2%)	14 (31,8%)	6 (85,7%)
	40 - 49 Jahre	05 (9,8%)	05 (11,4%)	0
	50 - 59 Jahre	05 (9,8%)	05 (11,4%)	0
Berufserfahrung	1 - 5 Jahre	34 (66,7%)	29 (65,9%)	5 (71,4%)
	6 - 10 Jahre	8 (15,7%)	6 (13,6%)	2 (28,6%)
	11 - 15 Jahre	4 (5,9%)	3 (6,8%)	0
	16 - 20 Jahre	1 (2,0%)	1 (2,3%)	0
	21 - 31 Jahre	5 (9,8%)	5 (11,4%)	0
Klassenstufe	Primarstufe	19 (37,3%)	19 (43,2%)	0
	Sekundarstufe I & II	32 (62,7%)	25 (56,8%)	7 (100%)

In Abbildung 5 wird dargestellt, wie sich die an der Befragung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer auf die verschiedenen Schulformen verteilen. Den größten Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung stellen mit etwa einem Viertel die Grundschullehrerinnen und -lehrer. Einen nahezu ebenso großen Teil stellen mit 21% die Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe. Die drittgrößte teilnehmende Gruppe bilden mit 14% die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Lehrerinnen und Lehrer an Realschulen, Haupt- und Werkrealschulen sowie Gemeinschaftsschulen sind jeweils mit 12% an der Befragung beteiligt. An der Befragung nahmen noch weitere 2% Lehrerinnen und Lehrer von Förderschulen und Berufsschulen teil.

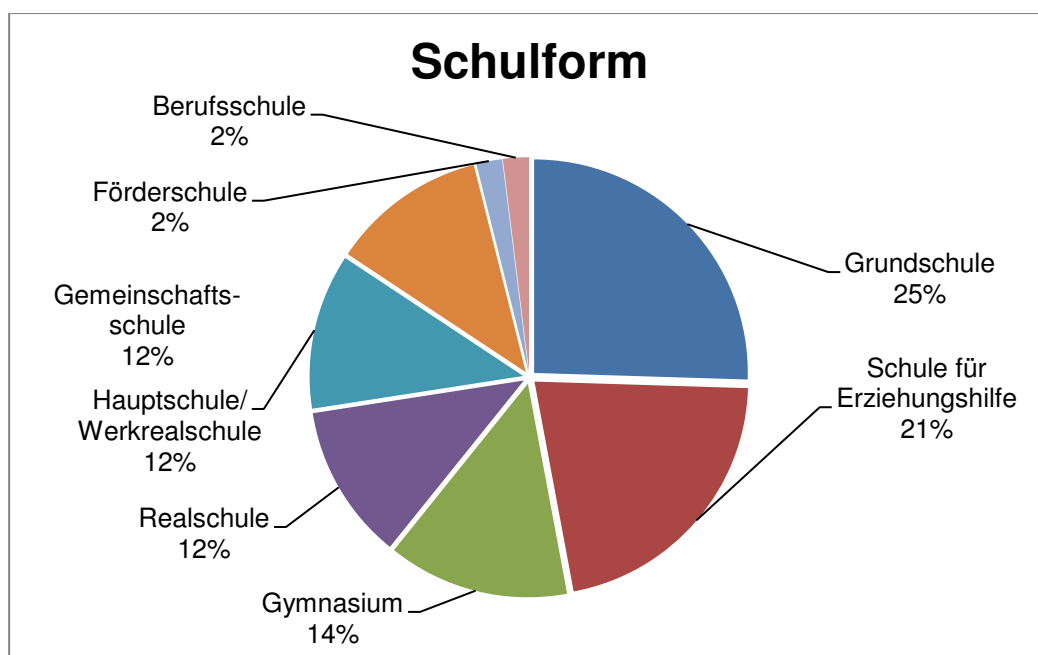


Abbildung 5: Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte auf die Schulformen (n = 51)

8 Erhebungsinstrumente

Um die bereits genannte Leitfrage der vorliegenden Arbeit und die daraus resultierenden Hypothesen untersuchen zu können, wurde eigens dafür ein Fragebogen erstellt. Die Lehrerinnen und Lehrer legen in dem Fragebogen ihre Sichtweise auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen dar. Im Folgenden werden die Konstruktion und die Umsetzung des Fragebogens näher erläutert.

8.1 Fragebogen

Es gibt verschiedene Formen der Datenerhebung, die bei SCHNELL, HILL und ESSER (2011) in die drei Grundtechniken Befragung, Beobachtung und Inhaltsanalyse unterteilt werden. Die Auswahl des passenden Erhebungsverfahrens sollte auf der Basis der Angemessenheit des Verfahrens für das Untersuchungsziel getroffen werden. So erbringt die Erhebungstechnik der Befragung, im Falle der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung, die aussagekräftigsten Ergebnisse. Die Technik des Befragens untergliedert sich nochmals in ihrer Art der Durchführung in die mündliche (Interview) und die schriftliche Befragung (Fragebogen). Die schriftliche Befragung (in Form eines Online-Fragebogens) bietet sich für die Erfassung von Meinungen, Bewertungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, zum Thema Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen, besonders an.

8.1.1 Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen wurde nach den gängigen Regeln der Frageformulierung entwickelt (SCHNELL ET AL., 2011). Vor allem wurde auf eine einfache, konkrete und kurze Frageformulierung und die Vermeidung von doppelten Negationen geachtet. Außerdem sollte ein Fragebogen in seiner Gestaltung „entsprechende Seriosität, Wichtigkeit und leichte Handhabbarkeit vermitteln sowie ästhetischen Maßstäben genügen“ (SCHNELL ET AL., 2011, S.354).

Um eine zufriedenstellende Rücklaufquote sicherzustellen, wurde im Einleitungstext des Fragebogens und in den versandten E-Mails auf folgende Aspekte der Untersuchung hingewiesen (STIGLER, 2012):

- Zusicherung von Anonymität und Datenschutz
- Ziel der Befragung
- Kontext der Untersuchung und des Untersuchers
- Wichtigkeit der Teilnahme an der Untersuchung
- Dank für die Teilnahme
- Angabe einer Kontaktadresse für Rückfragen

8.1.2 Internetgestützte Befragung / Online-Fragebogen

Die in dieser Arbeit vorliegende Befragung wurde internetgestützt durchgeführt. Zahlreiche Gründe sprechen für eine Online-Befragung und werden in der folgenden Aufzählung aufgeführt (KUCKARTZ, EBERT, RÄDIKER & STEFER, 2009):

- keine Auswertung handschriftlicher Antworten (Fehlerquelle und hoher Zeitaufwand)
- erhobene Daten können zuverlässig maschinell erfasst werden
- Aufhebung von zeitlichen und räumlichen Grenzen
- schnelle Durchführbarkeit
- Vorlagen für die Erstellung einer Befragung
- keine Erhebungskosten

Es gibt verschiedene Formen der internetgestützten Befragung, die sich dahingehend unterscheiden, ob die Grundgesamtheit vor der Erhebung bekannt ist oder nicht und in welcher Form der Fragebogen versandt und ausgefüllt wird. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Befragung wurde mit einem sogenannten Web-Survey durchgeführt. Die Besonderheit an Web-Surveys ist die Tatsache, dass ein vorliegender Fragebogen in Form eines Programms auf einem Web-Server ausgeführt wird und somit keine Installation eines besonderen Programms nötig ist. Der Befragte kann dadurch den Fragebogen auf einer Website in einem frei wählbaren Internet-Browser (z.B. „Internet-Explorer“) öffnen und ausfüllen. Auch bei der Erstellung eines Web-Surveys gelten die bereits erläuterten Aspekte zur Erstellung eines Fragebogens hinsichtlich des Layouts und der Fragerstellung (SCHNELL ET AL., 2011).

Es gibt zahlreiche Online-Plattformen die in ganz unterschiedlicher Weise die Umsetzung von Online-Befragungen anbieten. Bei der Auswahl des Programmes wurde auf Aspekte wie Seriosität, Datenschutz, Möglichkeiten der Fragebogenerstellung, Layout und Kosten geachtet. Nach einer Phase der Austestung verschiedener Plattformen wurde das vor allem für wissenschaftliche Befragungen entwickelte Softwarepaket „SoSci Survey“ als am besten geeignet für die hier vorliegende Arbeit empfunden und gewählt. Der entwickelte Onlinefragebogen wurde mittels SoSci Survey (LEINER, 2014) realisiert und den Teilnehmern der Befragung auf www.soscisurvey.de zur Verfügung gestellt.

SoSci Survey wurde 2003 am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität München entwickelt und ins Leben gerufen. Im Jahre 2004 wurden, in Kooperation mit der Universität Zürich, Ergänzungen vorgenommen, zudem wird die Version von SoSci Survey ständig weiterentwickelt. Im Jahr 2013 wurden insgesamt ca. 12.000 Projekte im genannten System registriert und insgesamt etwa 1.720.000 Interviews bzw. Befragungen geführt, was deutlich macht, in welchem Ausmaß dieses System verbreitet ist (LEINER, 2014).

Das Softwarepaket SoSci (LEINER, 2014) bietet zahlreiche Möglichkeiten und Hilfen bei der Erstellung eines Online-Fragebogens, die hier aufgeführt sind:

- keine Installation eines Programmes notwendig
- kostenlos für Abschlussarbeiten (ohne kommerziellen Hintergrund)
- Verschiedene Formen der Fragestellung (z.B. Auswahlmöglichkeiten, Skala)
- Fragen können mit Bildern oder Filmclips versehen werden
- Skalen können graphisch und numerisch dargestellt werden
- Zugriff zur Befragung kann kontrolliert werden (z.B. mithilfe eines Passworts)
- Datenübertragung für die Befragungen werden verschlüsselt
- Rücklauf kann schon während der Befragung überprüft werden

Bei der hier vorliegenden Online-Befragung wurde, in Anlehnung an SCHNELL ET AL. (2011), bei der Darstellung der Fragen auf folgende Faktoren geachtet:

- Antwortkategorien immer in die selbe Spalte einfügen
- alle Antwortkategorien gleichzeitig anzeigen
- einheitliche Farbdarstellung
- Fragen und Instruktionen in der Schriftart voneinander abheben
- Fragen und Instruktionen bei allen Frage an dieselbe Stelle platzieren
- eine Fortschrittsanzeige macht ersichtlich, an welcher Stelle man sich aktuell im Fragebogen befindet
- sparsame Verwendung von Filtern
- eine Frage pro Bildschirm
- (Durchführung von Pretests)

8.1.3 Erläuterungen zu den einzelnen Fragen

Der entwickelte Fragebogen umfasst 16 Fragen, wobei die erste Frage nur als Beispielsfrage zur Veranschaulichung der Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens dient. Unter den weiteren 15 Fragen sind zum einen Fragen zu soziodemographischen Angaben und zum anderen geschlossene Fragen, bei denen die Antwortmöglichkeiten mittels Skalen vorgegeben wurden. Die Ausnahme bildet Frage 9 und Frage 16, welche offene Fragen im Fragebogen darstellen, bei denen die befragten Lehrkräfte die Möglichkeit haben, eigens formulierte Aspekte wiederzugeben.

Die folgende Darstellung orientiert sich an der Reihenfolge, in der die Fragen im Fragebogen den Teilnehmern vorgelegt wurden. Der beschriebene Fragebogen ist im Anhang abgedruckt.

Teil 1: Soziodemographische Daten (Frage 2 – 8)

Dieser Teil des Fragebogens enthält geschlossene wie auch offene Fragen zu soziodemographischen Angaben. Diese Fragen sind wichtig um Aussagen über die Verteilung der verschiedenen Merkmale der Stichprobe machen zu können. Ebenso bilden diese Angaben die Grundlage für weitere Auswertungen der darauffolgenden Fragen.

Zunächst werden Alter (Frage 2), Geschlecht (Frage 3) und Berufserfahrung (in Jahren; Frage 4) abgefragt. Die Jahresangaben des Alters und Berufserfahrung werden mit einer offenen Fragestellung abgefragt. Die Frage nach dem Geschlecht der Lehrkraft wird mithilfe einer Nominalskala mit zwei Ausprägungen, „männlich“ und „weiblich“ gestellt.

Um weitere Spezifizierungen hinsichtlich der Auswertung des Fragebogens machen zu können, wird erfasst, an welcher Schulform die jeweiligen Lehrkräfte unterrichten (Frage 5). Die Antwortvorgaben sind eine Sammlung der in Baden-Württemberg gegenwärtigen Schulformen und werden in der Form einer Nominal-Skala aufgeführt. Die Auflistung der Schulformen wird durch die Antwortvorgabe „sonstige“ ergänzt, damit auch nichtgenannte Schulformen angegeben werden können.

Frage 6 erfasst die Klassenstufe, in der die Lehrkraft (hauptsächlich) unterrichtet. Der Zusatz „hauptsächlich“ ist daher begründet, dass viele Lehrkräfte in verschiedenen Klassenstufen unterrichten. Somit ist für alle Befragten klar, dass die Klassenstufe gemeint ist, in der sie die meiste Zeit verbringen und unterrichten. Bei dieser Frage wurde wieder eine offene Gestaltung der Frage angewendet.

Diese gedankliche Hinführung zu einer Klassenstufe ist hilfreich für die Beantwortung der nächsten Frage (Frage 7). Hier soll erfasst werden, ob die Lehrkraft innerhalb ihrer Klasse Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten hat oder nicht. Mittels einer Nominal-Skala kann die Lehrkraft zwischen den Ausprägungen „Ja“ und „Nein“ wählen. Gleichzeitig dient diese Frage als Filterfrage. Filterfragen sind dann einzusetzen, wenn es nicht sinnvoll ist, dass alle Befragten bestimmte Fragen beantworten. Denn die Befragten sollten keine Fragen gestellt bekommen, die nicht auf sie zutreffen (PORST, 2009). Das bedeutet, nur wenn eine Lehrkraft Frage 7, nach dem Vorhandensein von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten mit „Ja“ beantwortet, wird sie auf die Frage 8 weitergeleitet. Frage 8 erfragt die Anzahl der als auffällig wahrgenommenen Kinder bzw. Jugendlichen innerhalb der Klasse. Es soll ermittelt werden, mit wie vielen Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten es die Lehrerinnen und Lehrer jeweils in ihrer Klasse zu tun haben. Wird bei Frage 7 die Auswahlmöglichkeit „Nein“ gewählt, geht es weiter mit der Beantwortung von Frage 9.

Teil 2: Individuelle Definition von Verhaltensauffälligkeiten (Frage 9 und Frage 13)

Frage 9 ist eine offene Frage: „Was ist für Sie auffälliges Verhalten?“. Sie soll Aufschluss über die individuellen Sichtweisen der Lehrkräfte auf Verhaltensauffälligkeiten geben. Sie liefert einen Überblick über verschiedene Verhaltensweisen, die von Lehrkräften als auffällig bezeichnet werden. Gleichzeitig kann daraus abgeleitet werden, ob externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen von den Lehrerinnen und Lehrer häufiger als auffällig wahrgenommen werden.

Die Auswertung erfolgt nach der Häufigkeit der genannten auffälligen Verhaltensweisen. In Anlehnung an die deutsche Fassung des Teacher's Report Form (TRF; DÖPFNER, BERNER & LEHMKUHL, 1994) wurde ein Raster, mit den Klassen „externalisierende Verhaltensweisen“ und „internalisierende Verhaltensweisen“ sowie „Aufmerksamkeitsprobleme“ und „sonstige Verhaltensauffälligkeiten“, entworfen. Zur Klasse der „externalisierenden Verhaltensweisen“ gehören die Subklassen delinquentes Verhalten und aggressives Verhalten. Die Subklassen sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden und Angst/Depressivität gehören zu den „internalisierenden Verhaltensweisen“. Die dritte Klasse „Aufmerksamkeitsprobleme“ umfasst die Subklasse Aufmerksamkeitsstörungen und die Klasse der „sonstigen Verhaltensauffälligkeiten“ umfasst die Subklassen soziale Probleme, schizoid/zwanghaft sowie andere Probleme. Die jeweiligen Angaben aus der Literatur wurden in das Raster eingetragen, das als Orientierung zur Auswertung dient (siehe Kapitel 14.2). Die individuellen Antworten der Lehrerinnen und Lehrer werden den einzelnen Klassen zugeordnet und am Ende nach Häufigkeit der Nennungen gegliedert.

Frage 13: „Ist Ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, seit Beginn Ihrer Lehrertätigkeit, angestiegen?“

Um einen Überblick über die Meinungen der Lehrkräfte zu bekommen, wird eine Nominalskala mit den Ausprägungen „Ja“ und „Nein“ gewählt.

Die befragten Lehrkräfte sind jeweils unterschiedlich lange im Beruf tätig. Daher liegt der Beginn der Lehrertätigkeit bei den einen erst ein Jahr zurück und bei anderen möglicherweise bereits schon 20 Jahre. Hier ist eine ergänzende Auswertung in Bezug auf die Berufserfahrung interessant. In Anbetracht dieser Tatsache gibt es eventuell Unterschiede in der Ansicht über den Anstieg der Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten.

Teil 3: Belastung durch Verhaltensauffälligkeiten (Frage 10)

Frage 10 lautet: „Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen? Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?“

Es werden sieben verschiedene Aussagen genannt, denen jeweils mithilfe einer Ordinal-Skala zugestimmt werden kann. Die Merkmalsausprägungen lauten „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ und müssen von den Lehrkräften angekreuzt werden. Mit dieser Frage soll erfasst werden, in welchem Ausmaß die Lehrerinnen und Lehrer sich durch die vorkommenden Verhaltensauffälligkeiten in ihrem Unterricht belastet oder auch überfordert fühlen.

Die verbalisierte Skala hat den Vorteil, dass sie genau vorgibt, was unter dem jeweiligen Skalenpunkt verstanden wird. So kann sicher gestellt werden, dass alle Befragten dasselbe Verständnis für die einzelnen Skalenpunkte haben. Es wurde bewusst bei allen Fragen des hier vorliegenden Fragebogens, eine gerade Anzahl von Skalenpunkten gewählt um einen sogenannten Skalenmittelpunkt zu umgehen. Ein Skalenmittelpunkt suggeriert, dass es einen Mittelpunkt gibt, der eine Skala in zwei Richtungen teilt (PORST, 2009). Oftmals wird dieser als Fluchtmöglichkeit gesehen, weil sich der Befragte weder für die eine noch für die andere Seite der Skala entscheiden muss. Dadurch würde die bzw. der Befragte zur nächsten Frage gelangen, ohne seine Meinung bei dieser Frage mitzuteilen. Bei der vorliegenden Skala handelt es sich jedoch um Abstufungen von Nichtzustimmung hin zu Zustimmung. Angesichts dieser Gründe wird im dem hier vorliegenden Fragebogen bei Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten, durchgehend eine verbalisierte vierstufige Skala eingesetzt.

Teil 4: Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht (Frage 11 und Frage 12)

Bei Frage 11 und 12 handelt es sich um Fragen, die sich auf die Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten innerhalb des Unterrichts beziehen. Mit diesen beiden Fragen soll herausgefunden werden, welche Maßnahmen die Lehrerinnen und Lehrer bereits in ihrem Unterricht ergriffen haben, um mit Verhaltensauffälligkeiten umzugehen. Es wird untersucht, über welche Interventionsmöglichkeiten die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht verfügen.

Frage 11 - „Welche Maßnahmen treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen? (Mehrfachnennungen möglich)“ - umfasst acht verschiedene Antwortvorgaben. Es sind Mehrfachnennungen zugelassen, was den Lehrkräften ermöglicht auch mehr als nur eine Vorgabe zu nennen. Denn häufig werden im Unterricht verschiedene Maßnahmen kombiniert, um spezifischen Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Klasse gerecht zu werden. Es soll erfasst werden, welche der Maßnahmen die befragten Lehrkräfte hauptsächlich an-

wenden und wie viele Maßnahmen jeweils die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer insgesamt in ihrer Klasse umsetzen.

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Präsentation gleicher Arten von Fragen auch optisch gleich dargestellt wird (PORST, 2009). So wurden Unterschiede in der Präsentation bei Fragen mit Einfachnennung und Fragen mit Mehrfachnennungen gemacht. Bei Fragen mit Einfachnennung haben die Aufzählungszeichen eine runde Form (○) und bei Fragen mit Mehrfachnennungen haben die Aufzählungszeichen eine quadratische Form (□). Mit dieser Darstellung wird optisch sichtbar, dass unterschiedliche Aufgaben bei den Fragen zu bewältigen sind.

Die acht verschiedenen Antwortvorgaben sind eine Auflistung verschiedener Maßnahmen, die innerhalb der Klasse eingesetzt werden, um mit Verhaltensauffälligkeiten umgehen zu können. Diese Maßnahmen sind aus verschiedenen Interventionsansätzen abgeleitet, die im Theorieteil bereits erläutert wurden.

Frage 12 lautet: „Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten?“. Es sind acht verschiedene Aussagesätze formuliert, die den Fokus auf das Befinden der Lehrkraft legen. Die Aussagesätze sind in Ich-Form notiert (z. B. „Ich ermahne die Schülerin/ den Schüler.“). Diese Ausdrucksform dient der besseren Identifizierung der Lehrkraft mit der Aussage. Es sind individuelle und subjektive Empfindungen der Lehrerin bzw. des Lehrers, die hier erfragt werden sollen. Mit dieser Frage soll erfasst werden, welche der Maßnahmen in Situationen in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten, besonders häufig angewendet werden. Die Lehrerinnen und Lehrer können bei den acht Aussagen zwischen den vier Ausprägungen „sehr häufig“, „häufig“, „selten“ und „sehr selten“ wählen.

Teil 5: Erklärungsansätze von Verhaltensauffälligkeiten (Frage 14)

Bei Frage 14 handelt es sich um acht verschiedene Aussagen (z.B. „Einer der Hauptgründe für Verhaltensauffälligkeiten ist der Erziehungsstil der Eltern.“), die verschiedene Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen repräsentieren. Die Aussagen stehen stellvertretend für die Erklärungsansätze, welche im Theorieteil ausführlich erläutert wurden und hier als Grundlage zur Formulierung der einzelnen Aussagen dienen. Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen die Aufgabe, den einzelnen Aussagen nach eigenem Ermessen zuzustimmen („Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu?“).

Eine vierstufige verbalisierte Ordinal-Skala mit den Merkmalsausprägungen „stimme überhaupt nicht zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“ dient dazu, die individuelle Zustimmung der Lehrkräfte zu den einzelnen Aussagen aufzuzeigen.

Teil 6: Unterstützungsmöglichkeiten (Frage 15)

Frage 15 ist eine geschlossene Frage und wurde konstruiert durch die Kombination von zwei verschiedenen Fragen. Zum einen wird erfragt, „Wie hilfreich finden Sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten?“ und zum anderen „Werden diese Möglichkeiten an Ihrer Schule angeboten?“. Es werden vier verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten bzw. Möglichkeiten der Kooperation beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule genannt. Die Befragten sollen zuerst nach ihrem Ermessen beurteilen, wie hilfreich sie die genannten Möglichkeiten empfinden. Hierzu liegt eine vierstufige Ordinal-Skala mit den verbalisierten Skalenpunkten „sehr hilfreich“, „hilfreich“, „weniger hilfreich“ und „nicht hilfreich“ vor. Auch hier wurde eine vierstufige Skalierung, also einer gerade Anzahl der Skalenpunkte gewählt. Der zweite Schritt umfasst die Beantwortung der Frage, welche dieser Möglichkeiten an der eigenen Schule angeboten werden. Im Anschluss an die Ordinal-Skala wird ein weiteres Aufzählungszeichen angefügt. Die Aufzählungszeichen der Ordinal-Skala sind in Form eines Kreises (○) dargestellt. Somit hebt sich das angefügte quadratische Aufzählungszeichen (□), für die Erfassung des Vorhandenseins der Möglichkeiten, optisch ab. Das Aufzählungszeichen (□) ist überschrieben mit „wird angeboten“, sodass alle Skalenpunkte verbalisiert sind.

Teil 7: Anregungen und Ergänzungen der Befragten (Frage 16)

Abschließend wird der Fragebogen mit der Frage „Gibt es Aspekte, die Sie gerne noch erwähnen möchten oder Ergänzungen zu den vorigen Fragen?“ abgerundet. Hier erhält die befragte Lehrkraft Raum sich zu dem eben ausgefüllten Fragebogen zu äußern. Es ist Platz für Anmerkungen zu einzelnen Fragen, aber auch für Stellungnahmen zum Thema, die unabhängig von den gestellten Fragen sind.

Um den Fragebogen abschließen zu können, ist es nicht zwingend notwendig, bei dieser Frage etwas zu notieren. Für diejenigen, die ergänzend zu den Fragen ihre Meinung äußern wollen, soll hier - bei ausreichendem Platz - die Möglichkeit gegeben sein.

9 Durchführung

Der Aufbau des Fragebogens, welchen die Lehrerinnen und Lehrer beantworteten, wurde bereits in Kapitel 8.1.3. beschrieben. Der Online-Fragebogen wurde im Juni 2014 den Lehrkräften per E-Mail, die mit einem Link versehen war, versendet. Für die Bearbeitung des Fragebogens wurde ein zeitlicher Rahmen von bis zu 10 Minuten eingeplant, welcher auch von keiner der befragten Personen überschritten wurde. Nach einer Woche wurde der Online-Fragebogen bereits dreiundvierzig Mal ausgefüllt. In der zweiten Erhebungswoche kamen weitere acht ausgefüllte Online-Fragebögen hinzu, sodass insgesamt 51 ausgefüllte Online-Fragebögen zur Auswertung vorliegen.

Der Fragebogen war in der Zeit vom 20. Juni 2014 bis 10. Juli 2014 über eine individuell erstellte Internet-Adresse online verfügbar. Zu Beginn der Befragung wurden einige Teilnehmer mittels einer E-Mail zum Ausfüllen des Fragebogens eingeladen. Im Fragebogen selbst sind auf den ersten beiden Seiten Informationen über die Befragung und den Ansprechpartner, sowie Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens zu finden. Der Fragebogen ist selbsterklärend und kann daher als personalisierter Link an verschiedene Teilnehmer versandt werden. Um zu gewährleisten, dass der Fragebogen nicht durch eine Internet-Suchmaschine zu finden ist und somit für die sämtliche Internet-Nutzer zur Verfügung steht, gibt es einen verschlüsselten Link, der auf die Seite des Fragebogens weiterleitet. Nur mit diesem verschlüsselten Link ist der Fragebogen aufrufbar. Der verschlüsselte Link wurde den Lehrerinnen und Lehrern in einer E-Mail zugesandt. Um sicher zu gehen, dass keine Lehrerin bzw. kein Lehrer den Fragebogen zweimal ausfüllt, bestünde die Möglichkeit Seriennummern zu vergeben. So würde jede Lehrerin und jeder Lehrer eine individuelle Seriennummer per E-Mail zugesendet bekommen, mit dem sie bzw. er sich in die Online-Befragung einloggen könnte. Aufgrund der Zuordnung von E-Mail-Adresse und Seriennummer ist die Zusicherung des Datenschutzes nicht zu gewähren und es wären Rückschlüsse von den Antworten auf die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer möglich. Angesichts dieser Tatsache wurde die Absicherung der nur einmaligen Beantwortung des Fragebogens je Teilnehmerin bzw. je Teilnehmer, zu Gunsten der Sicherstellung des Datenschutzes vernachlässigt.

10 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der statistischen Auswertungen dargestellt. Zunächst werden alle inhaltlich relevanten Variablen hinsichtlich ihrer deskriptiven Statistiken beschrieben. Im Anschluss werden die in Kapitel 6. aufgestellten Hypothesen mittels der Ergebnisse des Fragebogens überprüft.

Die soziodemographischen Angaben, die mit dem Fragebogen in Frage 2 bis 6 erhoben wurden, sind bereits in der Beschreibung der Stichprobe erläutert worden. Auf eine erneute Ausführung wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Ergebnisse zu Frage 7 und Frage 8:

Bei Frage 7 wird gefragt „Gibt es auffällige Kinder in Ihrer Klasse?“. 90% der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, Kinder bzw. Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse zu haben. Nur fünf (10%) der Lehrerinnen und Lehrer berichten, keine Kinder bzw. Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in der Klasse zu haben. Die Frage nach der Anzahl der als auffällig empfundenen Kinder in der Klasse (Frage 8) schließt sich daran an. Die gemachten Angaben haben eine Spanne von 1 bis 10 pro Lehrkraft. Die meisten Lehrkräfte (19,6%) geben an vier Schülerinnen bzw. Schüler mit auffälligem Verhalten in ihrer Klasse zu haben. Fast zwei Drittel (62,7%) die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer geben an eine Anzahl von ein bis vier Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten, in ihrer Klasse zu haben. Etwa ein Drittel (27,5%) der Lehrkräfte geben fünf oder mehr Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Klasse an. Lediglich fünf Lehrkräfte (9,8%) gaben an keine auffälligen Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse zu haben.

Die spezifischen Antworten auf diese Frage werden in Abbildung 6 dargestellt.

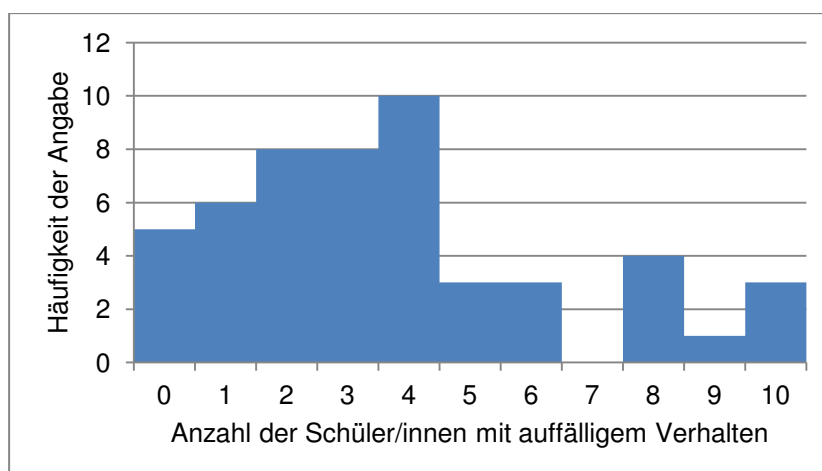


Abbildung 6: Verteilung der Angaben der Lehrkräfte zu Frage 8 (n = 51) (Frage: „Wie viele Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten sind in Ihrer Klasse?“)

Betrachtet man die Angaben der Lehrkräfte zur Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in einer schulspezifischen Auswertung, wird ein differenziertes Bild sichtbar (Abb. 7). Die höchsten Anzahlen von Kindern bzw. Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten pro Klasse geben die Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe (Maximum: 10), an Haupt-/Werkrealschulen (Maximum: 9) und an Berufsschulen (Maximum: 10) an. Jedoch muss beachtet werden, dass die Angabe der Berufsschulen nur bedingt als Vergleich gelten kann, da nur eine Lehrkraft der Berufsschule an der Online-Befragung teilgenommen hat. Betrachtet man die niedrigste Maximal-Anzahl von Kindern bzw. Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in einer Klasse, fällt die Förderschule (Maximum: 1; Allerdings hat auch hier nur eine Lehrkraft an der Befragung teilgenommen). Somit sind die Angaben der jeweils einen Lehrkraft an Berufsschulen und an Förderschulen bei dieser Auswertung gleichzeitig Minimum und Maximum und können nicht mit den anderen Schulformen, die jeweils mindestens fünf Lehrkräfte umfassen, verglichen werden.

Die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer erstrecken sich bei Schulen für Erziehungshilfe von 3 - 10 (Mittelwert: 6,7), bei Hauptschulen von 2 - 9 (Mittelwert: 4,5), bei Gemeinschaftsschulen von 2 - 6 (Mittelwert: 3,8), bei Realschulen von 0 - 4 (Mittelwert: 2,5), bei Grundschulen von 0 - 6 (Mittelwert: 2,5), bei Gymnasien von 0 - 6 (Mittelwert: 2,2) und bei Gymnasien von 0 - 5 (Mittelwert: 1,7).

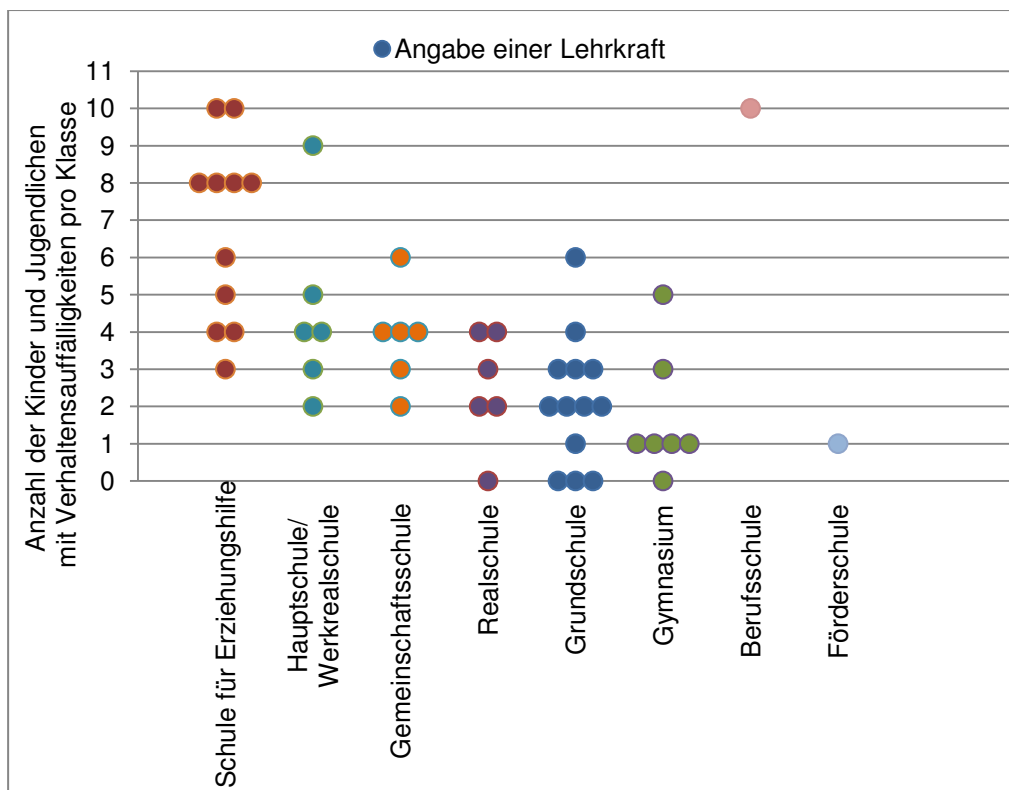


Abbildung 7: Schulformspezifische Angabe zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten pro Klasse (n = 51) (Frage 8: „Wie viele Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten sind in Ihrer Klasse?“)

Ergebnisse zu Frage 9:

Die individuellen Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zur Frage „Was ist für Sie auffälliges Verhalten?“ wurden in vier verschiedene Kategorien (Tab. 5) eingeteilt. Aus den Angaben der 51 Lehrerinnen und Lehrer konnten insgesamt 182 Angaben zu Verhaltensweisen den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden (siehe Kapitel 14.3). Knapp die Hälfte (48,8%) der Angaben sind der Kategorie „externalisierende Verhaltensweisen“ zuzuordnen. Die verbleibende Hälfte der Angaben verteilt sich zu 26,9% auf „Aufmerksamkeitsprobleme“, zu 13,7% auf die „internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten“ und weitere 11% kommen der Kategorie „sonstige Verhaltensweisen“ zu.

Tabelle 5: Angaben der Lehrkräfte bei Frage 9: „Was ist für Sie auffälliges Verhalten?“ (in Kategorien)

	externalisierende Verhaltensweisen	internalisierende Verhaltensweisen	Aufmerksamkeits- probleme	Sonstige Verhaltens- auffälligkeiten	gesamt
absolut	88	25	49	20	182
Prozent	48,4%	13,7%	26,9%	11,0%	100,0%

Ergebnisse zu Frage 10:

Die Auswertung zum Befinden der Lehrerinnen und Lehrer in Situationen in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten, weist ein differenziertes Bild auf (Abb. 8). Den einzelnen Aussagen konnten die Lehrerinnen und Lehrer mit den Ausprägungen „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zustimmen. Als Zustimmung zu einer Aussage werden die letzteren zwei Ausprägungen gewertet.

Bei der Aussage „Die Situation belastet mich.“ geben insgesamt nahezu 60% der Lehrerinnen und Lehrer an, dass dies für sie zutrifft. Davon sagen 12% der Lehrkräfte, dass diese Aussage voll und ganz auf sie zutrifft. In etwa 40% geben an, dass sie sich durch solche Situationen eher nicht oder überhaupt nicht belastet fühlen.

Eine ähnliche Verteilung der Angaben durch die Lehrkräfte ist bei der zweiten Aussage „Ich bin genervt.“ zu verzeichnen. Auch hier geben ca. 60% der Befragten an, sie seien von Verhaltensauffälligkeiten in ihrem Unterricht genervt. Die beiden Extreme „trifft voll und ganz zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“ werden jeweils von 6% der Lehrerinnen und Lehrer angegeben.

Eine deutlich andere Gewichtung der Zustimmung findet sich bei der Aussage „Ich bin hilflos.“. Lediglich 23,5% der Lehrkräfte gaben an, dass diese Aussage auf sie zutrifft. Für über die Hälfte der Befragten (55%) trifft dies eher nicht zu und für weitere 21,5% trifft diese Aussage überhaupt nicht zu.

Knapp über drei Viertel (76,5%) der Lehrkräfte geben an, die Aussage „Ich weiß nicht weiter.“ „trifft eher nicht zu“ (54,9%) oder „trifft überhaupt nicht zu“ (21,6%).

Am wenigsten zutreffend empfinden die Lehrerinnen und Lehrer die Aussage „Der Vorfall lässt mich unbeeindruckt.“. Insgesamt geben hier nur 14% der Lehrkräfte an, die Aussage treffe auf sie zu. Die meisten Befragten geben an, diese Aussage treffe nicht auf sie zu, davon sagt jeweils ungefähr die Hälfte „trifft eher nicht zu“ (45%) und „trifft überhaupt nicht zu“ (41%).

Die große Mehrheit (82,5%) stimmt der Aussage „Ich weiß, wie ich damit umgehe.“ zu. Die restlichen 17,5% der Befragten geben an, dass diese Aussage für sie eher nicht zutrifft. Dies ist die einzige Aussage, bei der eine Kategorie der Skala, hier „trifft überhaupt nicht zu“, nicht gewählt wird.

Den Abschluss der Frage bildet die Aussage „Meine Fähigkeiten als Lehrer/in werden in Frage gestellt.“, welche für 80,4% der Befragten, in Situationen in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten, nicht zutrifft. Davon geben sogar 31,4% der Lehrkräfte an, dass diese Aussage überhaupt nicht auf sie zutrifft. Aus Abbildung 8 geht hervor, in welcher Ausprägung die Lehrerinnen und Lehrer den einzelnen Aussagen zugestimmt haben.

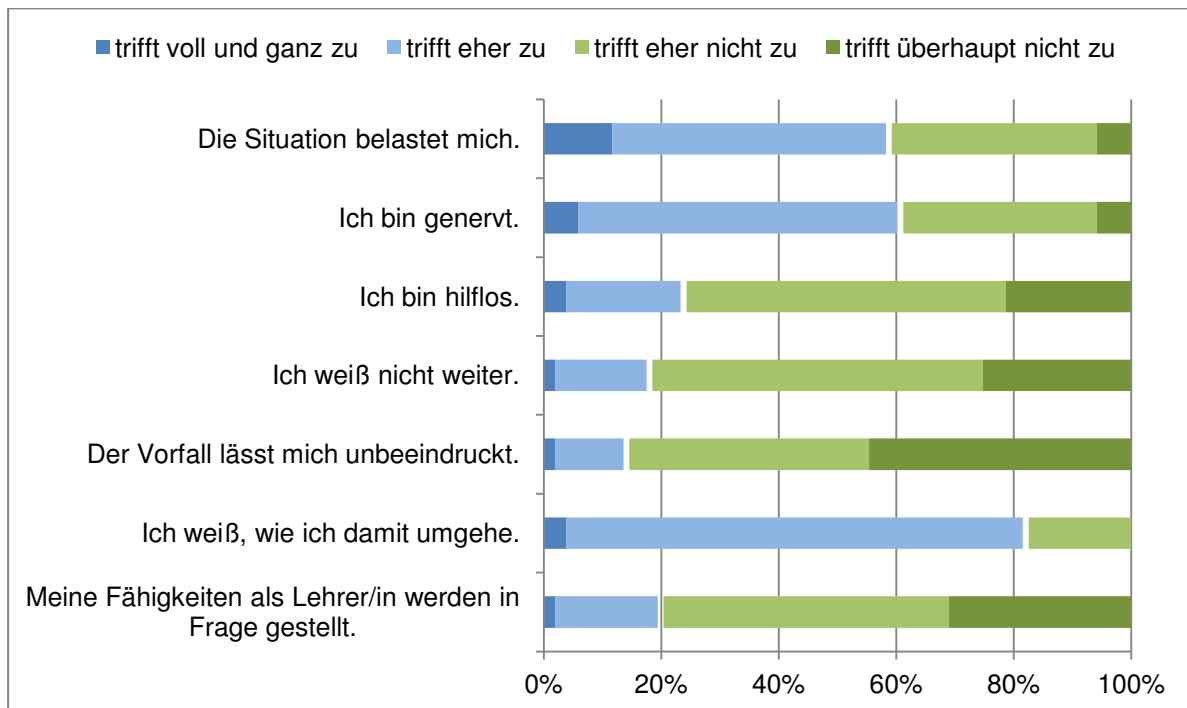


Abbildung 8: Befinden der Lehrerinnen und Lehrer in Situationen, in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten (n = 51) (Frage 10: „Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen?“)

Bei der schulspezifischen Auswertung von Frage 10 (Abb. 9) werden die Angaben der Lehrkräfte in zwei Gruppen unterteilt. Die eine Gruppe enthält die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe und die zweite Gruppe umfasst die Angaben der Leh-

rerinnen und Lehrer an Regelschulen. Um diese beiden Gruppen miteinander vergleichen zu können, wurde die Angabe der einzigen Förderschullehrerin herausgenommen, da diese zu keiner der beiden Gruppen zuordenbar ist.

Um die jeweilige Zustimmung („trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) der Lehrkräfte bei der Gruppen miteinander vergleichen zu können, werden fünf von sieben Aussagen der Frage 10 gewählt (Abb. 3).

Bei allen Aussagen erreichen die Lehrkräfte an Regelschulen einen deutlich höheren Prozentwert der Zustimmung im Gegensatz zu den Angaben der Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe. Die Unterschiede schwanken zwischen 11,4% bei der Aussage „Meine Fähigkeiten als Lehrer/in werden in Frage gestellt.“ und 65,3% bei der Aussage „Ich bin genervt.“. Mit 74,4% Zustimmung geben die Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen an, dass sie sich durch auffälliges Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler genervt fühlen, wohingegen nur 9,1% der Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe bei der Aussage „Ich bin genervt.“ angeben, dass dies auf sie zutrifft.

Keiner der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe gibt an, in Situationen in denen Schülerinnen und Schüler auffälliges Verhalten zeigen, nicht weiter zu wissen. Etwa ein Fünftel aus der Gruppe der Lehrkräfte an Regelschulen hingegen gibt an, in solchen Situationen nicht weiter zu wissen.

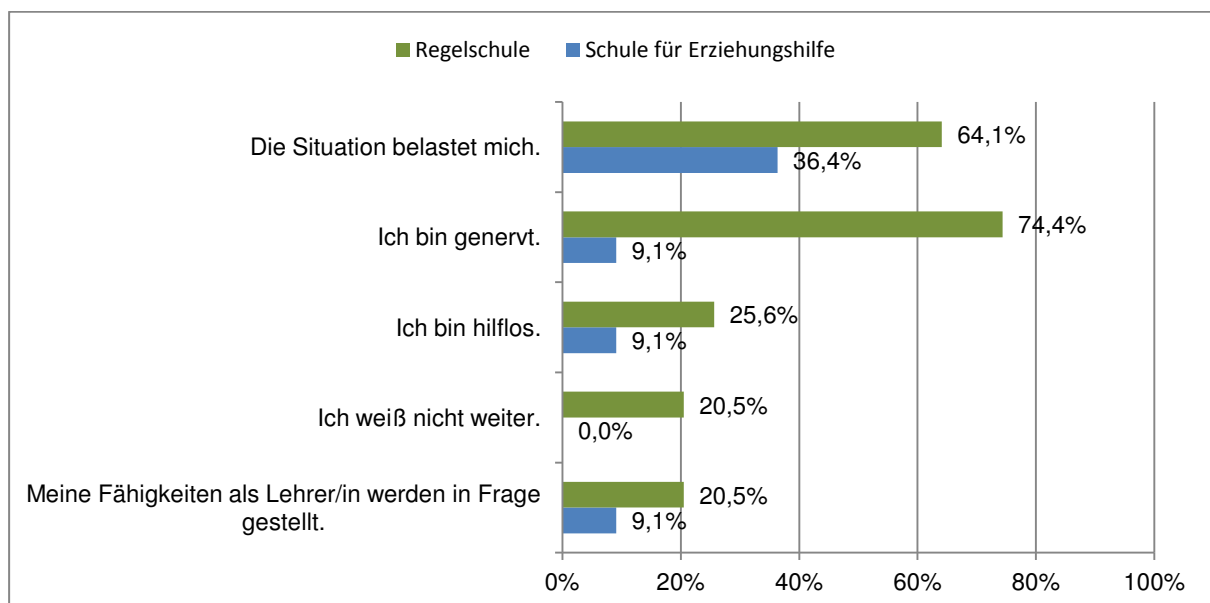


Abbildung 9: Vergleich der empfundenen Belastung von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe und an Regelschulen (n = 50) (Frage 10: „Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen?“)

Ergebnisse zu Frage 11:

Abbildung 10 verdeutlicht die Häufigkeit der innerhalb der Klasse angewandten Maßnahmen, um Verhaltensauffälligkeiten zu umgehen. Bei dieser Frage sind Mehrfachnennungen möglich.

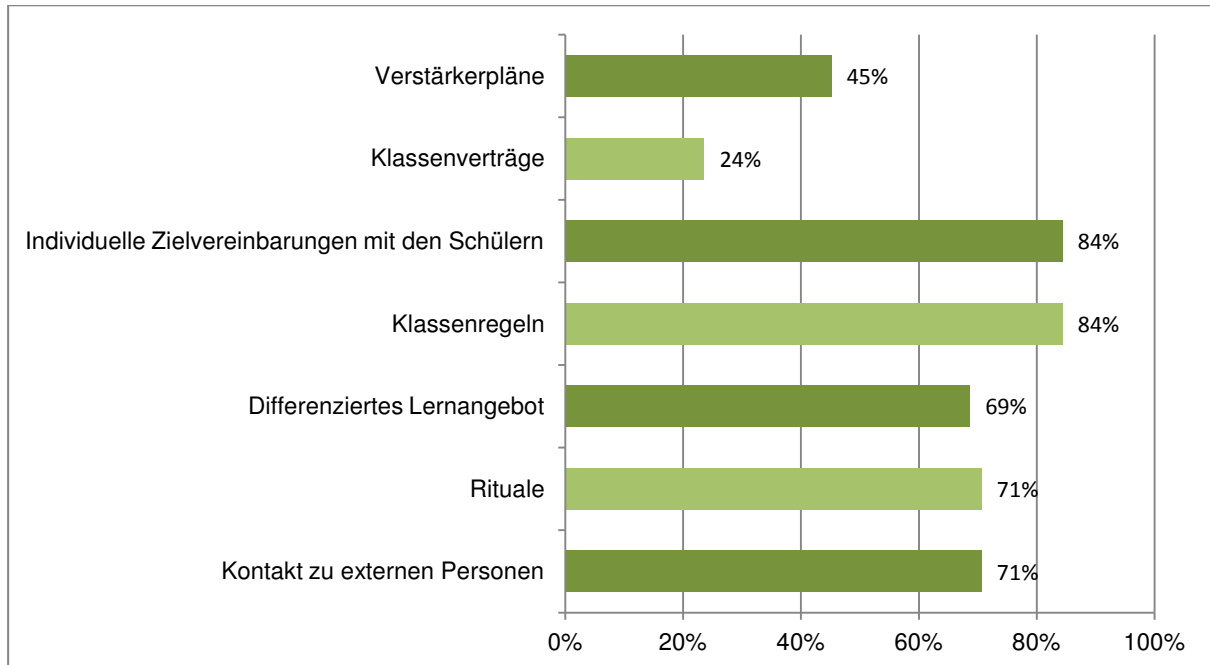


Abbildung 10: Maßnahmen die von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der Klasse angewendet werden, um Verhaltensauffälligkeiten zu umgehen (n = 51) (Frage 11: „Welche Maßnahmen treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen?“)

Die beiden am häufigsten umgesetzten Maßnahmen in den Klassen der Lehrerinnen und Lehrer, sind „Klassenregeln“ (84%) und „individuelle Zielvereinbarungen mit den Schülerinnen und Schülern“ (84%). Desweiteren geben mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, die Maßnahmen „differenzierte Lernangebote“ (69%), „Rituale“ (71%) sowie „Kontakt zu externen Personen“ (71%) in ihrem Unterricht einzusetzen um mit Verhaltensauffälligkeiten umzugehen. Fast die Hälfte (45%) der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, in ihrer Klasse „Verstärkerpläne“ zu nutzen. Nur knapp ein Viertel (24%) der Befragten haben gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern „Klassenverträge“ erarbeitet.

Es wurde nicht ein einziges Mal angegeben, keine der hier genannten Maßnahmen im Unterricht einzusetzen. Alle Lehrerinnen und Lehrer gaben an, mindestens eine der hier genannten Maßnahmen im Unterricht einzusetzen, um Verhaltensauffälligkeiten entgegen zu wirken. Betrachtet man die Anzahl der Maßnahmen, die die Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Frage angeben, fällt auf, dass mehr als die Hälfte (58,8%) angibt, fünf oder mehr der genannten Maßnahmen anzuwenden. Nahezu alle Lehrkräfte (98%) geben an, mindestens zwei der genannten Maßnahmen in der Schule umzusetzen.

Betrachtet man die Angaben der Lehrkräfte nur zu den beiden Maßnahmen „Verstärkerpläne“ und „Klassenverträge“, ergibt sich beim schulspezifischen Vergleich ein Unterschied zwischen den Angaben der Lehrkräfte Schulen für Erziehungshilfe und den Angaben der Lehrkräfte an Regelschulen (Abb. 11). Die Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe geben zu 81,8% an, mindestens eine der beiden Maßnahmen in ihrer Klasse einzusetzen. Im Gegensatz dazu geben dies nur Hälfte der Lehrkräfte an Regelschulen an. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass keiner der Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien angibt, eine dieser Maßnahmen anzuwenden. Die Lehrkräfte an allen weiteren Regelschulen geben zu circa einem Drittel an, „Klassenverträge“ einzusetzen.

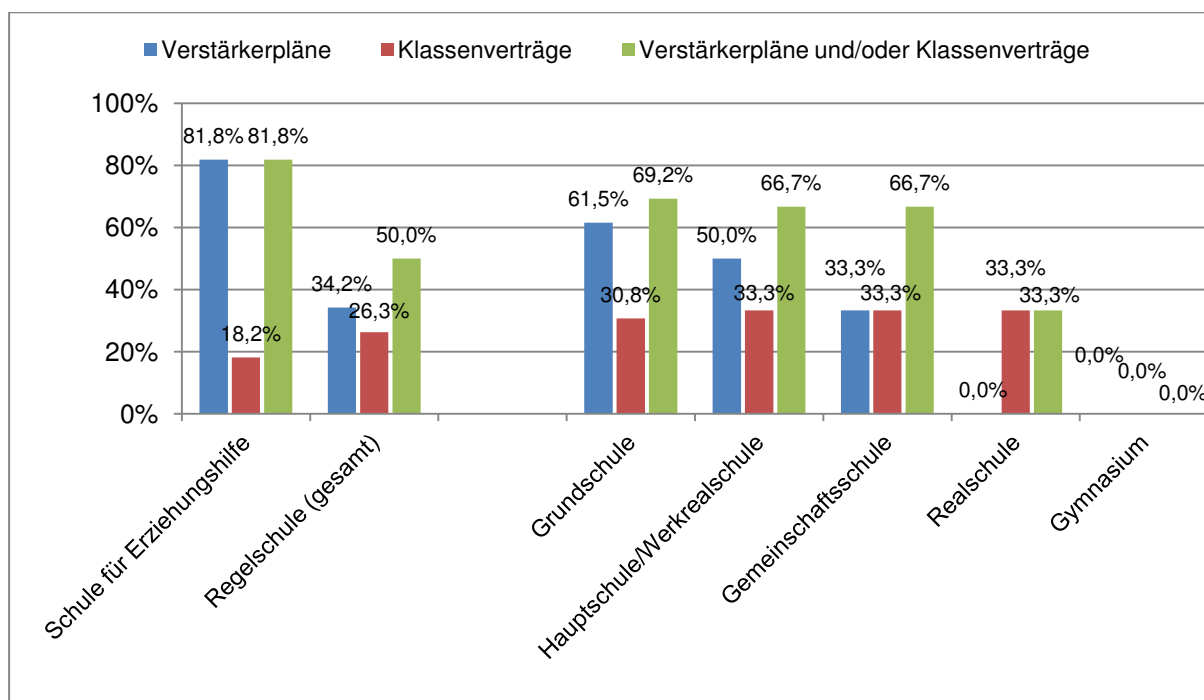


Abbildung 11: Einsatz von Verstärkerplänen und Klassenverträgen an den verschiedenen Schulformen (n = 50) (Frage 11: „Welche Maßnahmen treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen?“)

Ergebnisse zu Frage 12:

Bei Frage 12 geben die Lehrerinnen und Lehrer an, wie häufig sie zu den genannten Maßnahmen greifen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten. Es kann zwischen den Ausprägungen „sehr häufig“, „häufig“, „selten“ und „sehr selten“ gewählt werden.

Fasst man die Ergebnisse zusammen (alle Angaben mit „sehr häufig“ und „häufig“), so lassen sich zum einen „Ermahnen der Schülerin bzw. des Schülers“ (94,1%) und das „Suchen eines Gesprächs mit der Schülerin bzw. dem Schüler“ (98,1%) als die häufigsten Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten bestimmen.

Rund drei Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer besprechen den Vorfall „häufig“ bis „sehr häufig“ mit „unbeteiligten Personen“ (76,4%) beziehungsweise „suchen das Gespräch mit den Eltern der Schülern bzw. des Schülers“ (72,6%).

Im Gegensatz zu diesen hohen Werten bei der Zustimmung zu den genannten Aussagen durch „häufig“ und „sehr häufig“, werden die restlichen Maßnahmen hingegen „selten“ oder „sehr selten“ angewandt. Jeweils über 80% der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, die folgenden Maßnahmen „selten“ oder sogar „sehr selten“ anzuwenden: „Bestrafung der Schülerin bzw. des Schülers (z. B. durch Strafarbeiten oder Nachsitzen)“, „Ignoranz des Verhaltens“, „Toleranz des Verhaltens“ und „die Schülerin bzw. den Schüler in einen Auszeiten-Raum zu schicken“. Die explizite Verteilung der einzelnen Häufigkeitsausprägungen bei der jeweiligen Aussage geht aus der folgenden Abbildung 12 hervor.

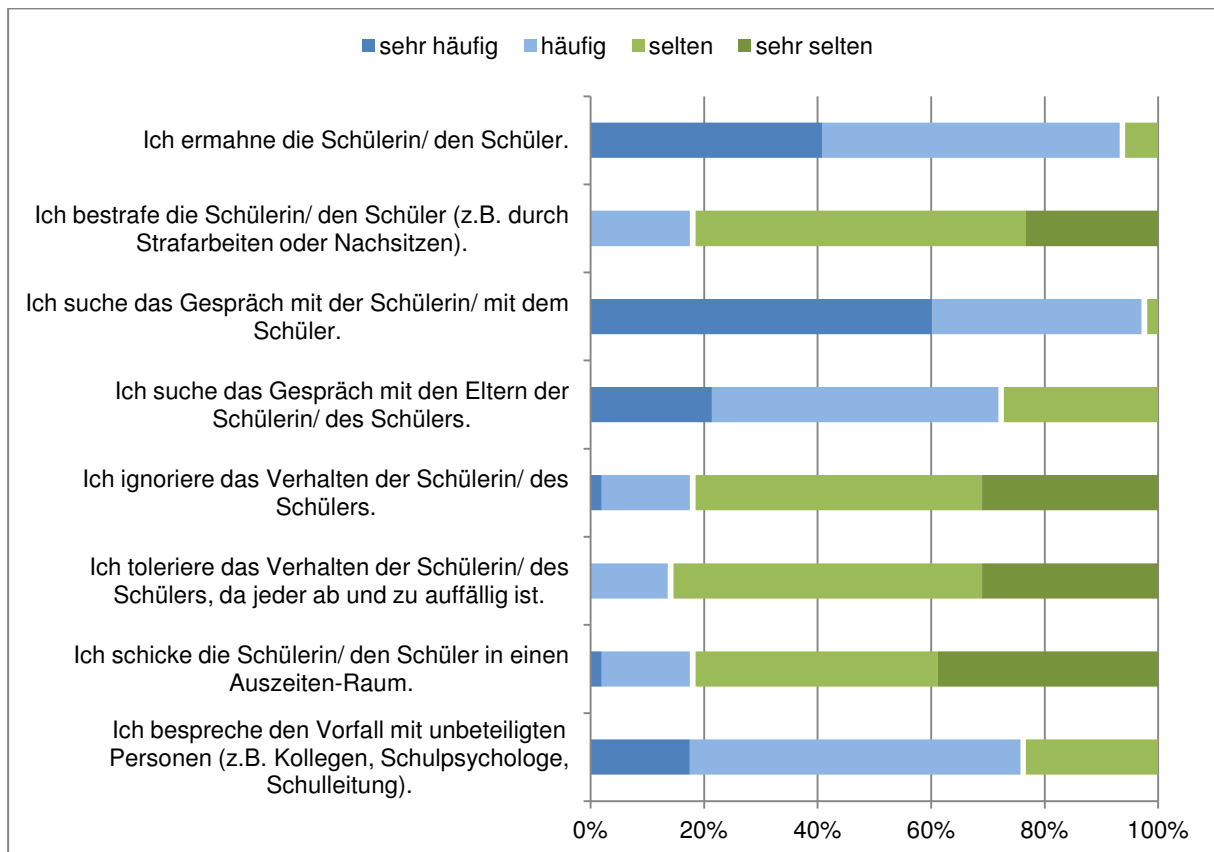


Abbildung 12: Angaben zur Häufigkeit der umgesetzten Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht (n = 51) (Frage 12: „Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten?“)

Betrachtet man die Auswertung der umgesetzten Maßnahmen beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern im Unterricht in Bezug auf die Berufserfahrung der Lehrkräfte, ergibt sich ein verändertes Bild (Abb. 13). Hierzu wurden zwei Gruppen aus den befragten Lehrkräften gebildet. Die eine Gruppe der „unerfahrenen“ Lehrkräfte setzt sich aus Lehrerinnen und Lehrer mit einem bis drei Jahren Berufserfahrung zusammen. Die

zweite Gruppe umfasst Lehrerinnen und Lehrer mit neun und mehr Jahren an Berufserfahrung, die „erfahrenen“ Lehrkräfte. Es wurde darauf geachtet, zwei ungefähr gleich große Gruppen zu bilden. In beiden Gruppen ist die Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer auf die verschiedenen Schulformen ähnlich und es sind jeweils alle Schulformen vertreten. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer mit einer Berufserfahrung zwischen vier und acht Jahren wurde aus dieser Auswertung ausgeschlossen, um die beiden Gruppen „erfahrene“ und „unerfahrene“ Lehrkräfte deutlich voneinander abzugrenzen.

Es sind alle Angaben der Lehrerinnen und Lehrer abgebildet, bei denen diese „häufig“ oder „sehr häufig“ angegeben haben.

Erfahrene Lehrkräfte geben häufiger an, den „Vorfall mit unbeteiligten Personen zu besprechen“, „die Schülerin bzw. den Schüler in einen Auszeitenraum zu schicken“, „das Gespräch mit den Eltern zu suchen“ sowie „die Schülerin bzw. den Schüler zu bestrafen“ und „zu ermahnen“.

Der Unterschied zwischen den Angaben der „erfahrenen“ und „unerfahrenen“ Lehrkräfte liegt zwischen 4,7% und 16,8%. Alle Lehrkräfte dieser Gruppen geben an, „das Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu suchen“, wenn Verhaltensauffälligkeiten auftreten. Nur ein kleiner Unterschied von +2,1% bzw. +3,3%, bei den Angaben „Verhaltensauffälligkeiten zu tolerieren“ bzw. „zu ignorieren“, ist zugunsten der „unerfahrenen“ Lehrkräfte zu verzeichnen.

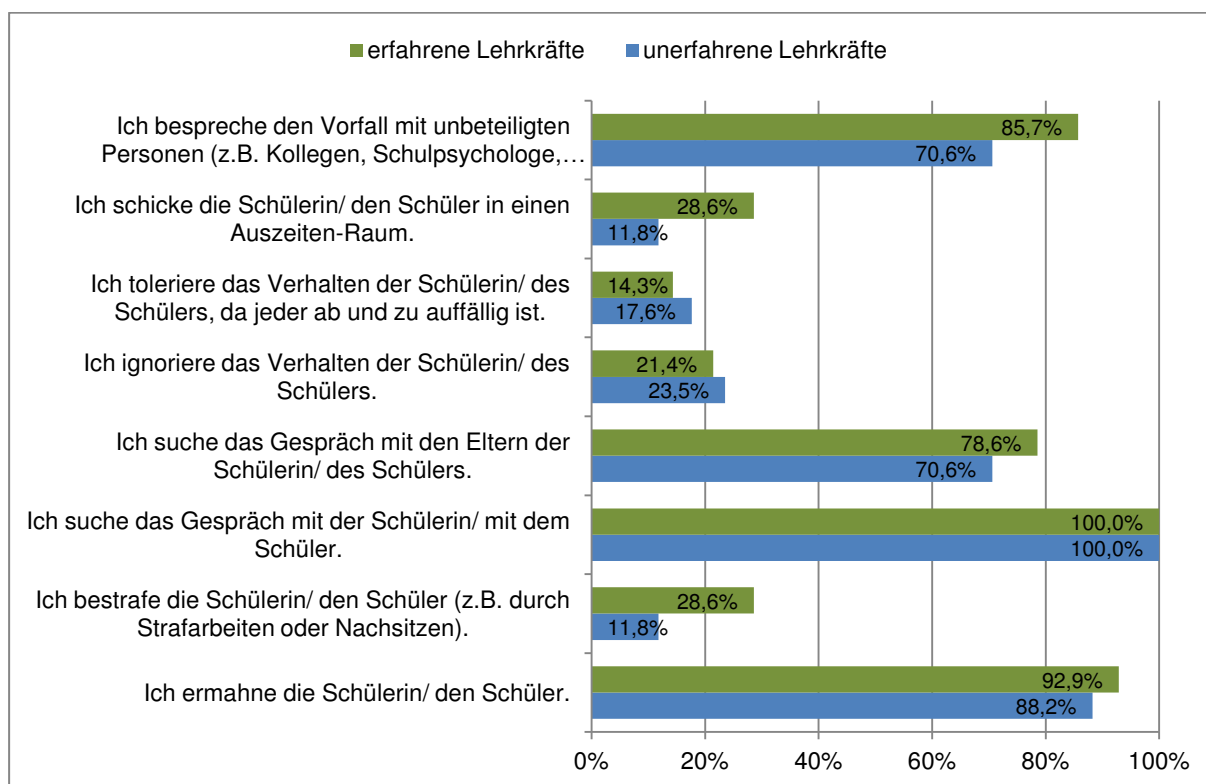


Abbildung 13: Vergleich der Reaktion auf Verhaltensauffälligkeiten zwischen unerfahrenen und erfahrenen Lehrkräften (n = 31) (Frage 12: „Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten?“)

Ergebnisse zu Frage 13:

Bei der Einschätzung der Veränderung der Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu Beginn ihrer Lehrertätigkeit, geben die Lehrerinnen und Lehrer ein ausgeglichenes Bild ab. 47,1% der Befragten geben an, dass ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu Beginn ihrer Lehrertätigkeit zugenommen hat. Die verbleibenden 52,9% der Lehrkräfte sind der Meinung, die Anzahl habe sich nicht verändert (Tab. 6).

Im Vergleich der schulformspezifischen Meinungen der Lehrkräfte fällt auf, dass sich an den Grundschulen, an den Schulen für Erziehungshilfe und den Gemeinschaftsschulen ein ähnliches Ergebnis wie in der Gesamtauswertung abbildet. Die Lehrkräfte an Realschulen sowie an Haupt-/Werkrealschulen sind mit einer zwei Drittel Mehrheit der Meinung dass die Anzahl der Verhaltensauffälligkeiten zugenommen hat. Im Gegensatz dazu fällt auf, dass die Lehrkräfte an Gymnasien die Meinung vertreten, dass die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten sehr konstant bleibt. Bei dieser Auswertung wurden die Ergebnisse der Förderschule und der Berufsschule ausgeklammert, da jeweils nur eine Lehrkraft pro Schulform an der Umfrage teilgenommen hat (Tab. 6).

Tabelle 6: Subjektive Angaben zur Veränderung der Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten (schulspezifische Auswertung; n = 49) (Frage 13: „Ist Ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, seit Beginn ihrer Lehrertätigkeit, angestiegen?“)

Schulform	nimmt zu	nimmt nicht zu
Grundschule	46,2 %	53,8 %
Schule für Erziehungshilfe	54,5 %	45,5 %
Gymnasium	14,3 %	85,7 %
Realschule	66,7 %	33,3 %
Hauptschule/Werkrealschule	66,7 %	33,3 %
Gemeinschaftsschule	50,0 %	50,0 %
gesamt	47,1 %	52,9 %

Man sollte die Daten allerdings auch von einer anderen Seite betrachten. Wenn die Berufserfahrung der Lehrkräfte zur Betrachtung hinzugezogen wird, ergibt sich ein differenzierteres Bild (nicht graphisch dargestellt). So sagen aus der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die schon 10 oder mehr Jahre im Beruf sind, bereits zwei Drittel der Befragten (66,7%), dass die Anzahl von Kindern und Jugendlichen seit Beginn ihrer Tätigkeit angestiegen sei. In der Gruppe mit mindestens 20 Jahren Berufserfahrung sind es sogar 80,0%.

Ergebnisse zu Frage 14:

Frage 14 handelt von den Erklärungsansätzen (Abb. 14), wie Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen verursacht werden. Die Lehrerinnen und Lehrer äußern ihre Meinung, inwiefern sie den einzelnen Erklärungsansätzen zustimmen (Ausprägungen: „stimme voll und ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“).

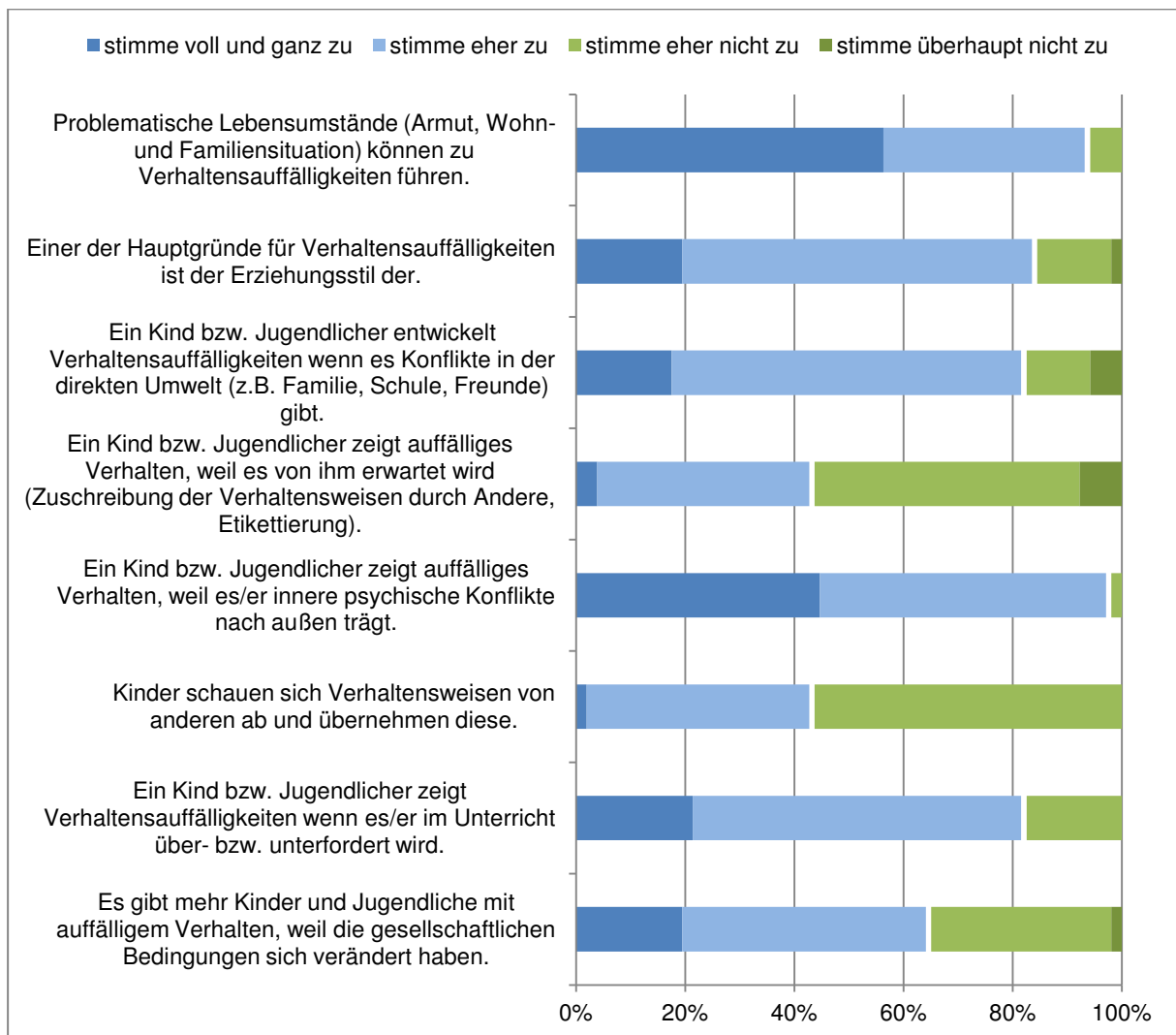


Abbildung 14: Zustimmung zu Erklärungsansätzen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (n = 51) (Frage 14: „Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu?“)

Es fällt auf, dass nahezu alle Befragten angeben, „problematische Lebensumstände“ (94,2%) wie auch das „Vorhandensein innerer Konflikte“ der Kinder und Jugendlichen (98%) würden zu Verhaltensauffälligkeiten führen. Insgesamt stimmen den beiden Begründungen 56,9% bzw. 45,1% der Lehrkräfte „voll und ganz zu“, welche mit Abstand der höchsten Zustimmung dieser Ausprägung bei allen Aussagen entsprechen.

Merklich hoch ist ebenso die Zustimmung der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten aufgrund des „Erziehungsstils der Eltern“ (84,3%), den „Konflikten in der direkten Umwelt“ (z. B.

Familie, Schule, Freunde; 82,3%) sowie der „Über- bzw. Unterforderung im Unterricht“ (82,4%).

Etwa zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage „Es gibt mehr Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten, weil die gesellschaftlichen Bedingungen sich verändert haben.“ zu. Deutlich weniger Zustimmung durch die Lehrkräfte erhalten die beiden Erklärungsansätze zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten durch die „Zuschreibung von anderen Personen“ (43,1%) sowie durch „abschauen und nachahmen von Verhaltensweisen anderer Personen“ (43,2%). Der Großteil der Befragten stimmt diesen beiden Erklärungsansätzen „eher nicht zu“ (49% bzw. 56,9%).

Betrachtet man die Auswertung im Hinblick auf die Berufserfahrung der Lehrkräfte, fällt auf, dass kaum Unterschiede in den Ausprägungen zu den einzelnen Aussagen zu verzeichnen sind (nicht gesondert graphisch dargestellt). Beim Vergleich zwischen den Angaben von „unerfahrenen“ Lehrkräften (1 - 3 Jahre Berufserfahrung) und von „erfahrenen“ Lehrkräften (mindestens 9 Jahre Berufserfahrung) ist bei keinem der Erklärungsansätze ein Unterschied in der Zustimmung von mehr als 10% festzustellen. Jedoch wird deutlich, dass die erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Zustimmung sehr viel nachdrücklicher sind, also häufiger „stimme voll und ganz zu“ als „stimme eher zu“ angeben.

Beim Vergleich der Angaben von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe auf der einen Seite und an Regelschulen auf der anderen Seite, sind ebenfalls nur geringe Unterschiede zu verzeichnen (ebenfalls nicht gesondert graphisch dargestellt). Die Unterschiede betragen auch hier jeweils maximal 10%.

Ergebnisse zu Frage 15:

Die Auswertung zur Frage nach dem Grad der Nützlichkeit von verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten weist ein differenziertes Bild auf (Abb. 15). Ebenso wird bei der Darstellung der Ergebnisse ersichtlich, welche der Unterstützungssysteme bei Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an den jeweiligen Schulen der Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden.

Nahezu alle Lehrkräfte (98%) geben an, dass die „direkt an der Schule vorhandenen Ansprechpartner“ bei Fragen und Problemen zu Verhaltensauffälligkeiten „hilfreich“ sind. Davon geben sogar 47% der Befragten an, diese Unterstützung sei „sehr hilfreich“.

Am wenigsten als hilfreich empfinden die Lehrkräfte die Unterstützung durch eine „zentrale Anlaufstelle“ (in der Stadt oder im Landkreis). Nur ca. ein Drittel (33,4%) gibt an, diese Form der Unterstützung als „sehr hilfreich“ bzw. „hilfreich“ zu empfinden.

Die Möglichkeit der „Fortbildungen“ und „Supervisionen“ werden von der Mehrheit (72,5% bzw. 84,4%) der Lehrerinnen und Lehrer als „hilfreich“ oder „sehr hilfreich“ empfunden.

Das Angebot an Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, bei Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler, ist verhältnismäßig gering.

Mit nur 43% erreicht das Angebot von Fortbildungen an Schulen zu dieser Thematik den höchsten Wert.

Jeweils knapp ein Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass an ihrer Schule „Supervisionen ausgewählter Vorfälle“ (31,4%) angeboten werden und es „Ansprechpartner direkt an der Schule“ (35,3%) gibt.

Lediglich 19,6% der Lehrkräfte geben an, dass es an ihrer Schule eine Kooperation für eine „zentrale Anlaufstelle für Probleme und Fragen bei Verhaltensauffälligkeiten (in der Stadt bzw. im Landkreis)“ gibt.

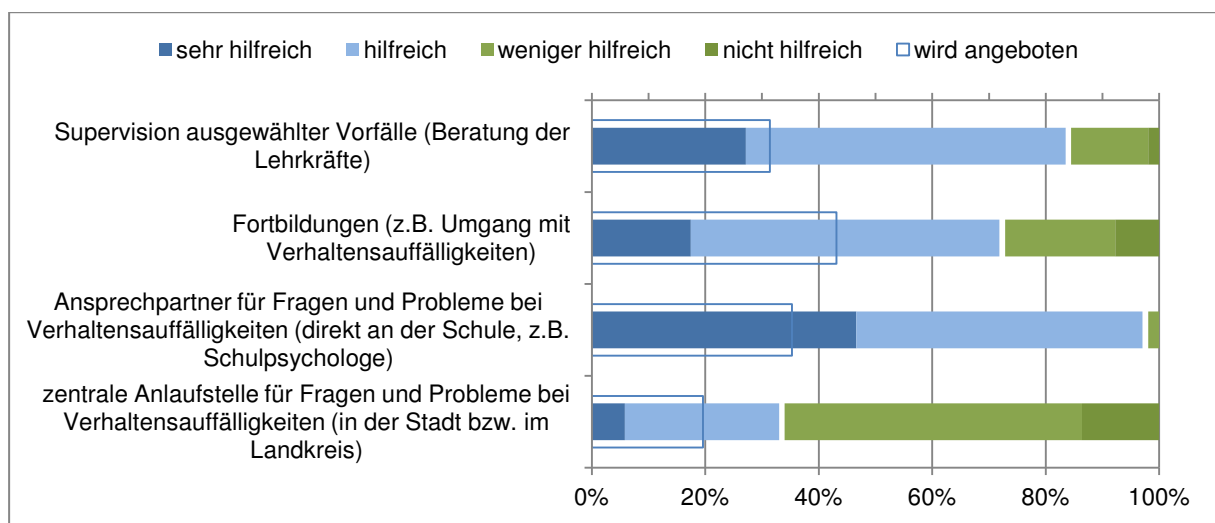


Abbildung 15: Angaben zur Eignung von Unterstützungsmöglichkeiten bei auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen (n = 51) (Frage 15: „Wie hilfreich finden Sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten? Werden diese Möglichkeiten an Ihrer Schule angeboten?“)

Bei der Betrachtung der Frage, „Werden die Unterstützungsmöglichkeiten als hilfreich empfunden, wenn sie angeboten werden?“ ergibt sich ein differenziertes Ergebnis (nicht graphisch dargestellt).

Alle Lehrerinnen und Lehrer an deren Schulen „Ansprechpartner vor Ort“ zur Verfügung stehen, finden dieses Angebot „sehr hilfreich“ (55,6%) und „hilfreich“ (44,4%). Große Befürwortung findet auch das Angebot von „Supervision“ (87,6 %) und „Fortbildungen“ (77,3%).

Ausschließlich das bestehende Angebot der „zentralen Anlaufstelle für Fragen und Probleme“ wird von über zwei Dritteln (70%) der befragten Lehrkräfte als „weniger hilfreich“ bzw. „nicht hilfreich“ empfunden.

Ergebnisse zu Frage 16:

Die Möglichkeit, sich an dieser Stelle zum Fragebogen oder zur Thematik zu äußern, wurde von 10 Lehrkräften genutzt. Sämtliche Äußerungen/Anmerkungen der Lehrerinnen und Lehrer sind in Kapitel 14.4 gesondert aufgeführt.

11 Diskussion der Ergebnisse

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet: *Inwiefern unterscheiden sich die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten im Hinblick auf die Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler?* Sie soll im Folgenden anhand der Diskussion der Untersuchungsergebnisse beantwortet werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, mithilfe des entwickelten Fragebogens herauszufinden, welche Sichtweisen die Lehrerinnen und Lehrer auf die Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler haben und wie sie darauf reagieren. Hierbei wurden verschiedene Hypothesen aufgestellt. Diese sind nachfolgend nochmals in Kürze zusammengefasst:

Zum einen wird angenommen, dass hauptsächlich externalisierende Verhaltensweisen als auffällig empfunden werden, im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensweisen. Es wird zudem untersucht ob es einen Unterschied zwischen der empfundenen Belastung der Lehrkräfte verschiedener Schulformen gibt, die durch den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten hervorgerufen wird. Desweiteren werden die verschiedenen Maßnahmen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, hinsichtlich ihrer Umsetzung an den verschiedenen Schulformen untersucht. Es wird vermutet, dass es Unterschiede, je nach Berufserfahrung der Lehrkräfte, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten gibt. Außerdem wird angenommen, dass Lehrerinnen und Lehrer dem System der Familien eine ganz besondere Rolle in der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zuschreiben.

Mithilfe der in Kapitel 10 dargestellten Ergebnisse des Online-Fragebogens können die aufgestellten Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden. Es folgt eine Diskussion der Ergebnisse, bei der nacheinander auf die aufgestellten Hypothesen eingegangen wird.

Hypothese 1:

Externalisierende Verhaltensweisen werden von den Lehrerinnen und Lehrern, im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensweisen, deutlich häufiger als auffällig empfunden.

Im Online-Fragebogen beschreiben die Lehrerinnen und Lehrer, was für sie auffälliges Verhalten ist. Die Auswertung geschah mithilfe der Teacher's Report Form (TRF; DÖPFNER, BERNER & LEHMKUHL, 1994), da diese eine differenzierte Auflistung verschiedener Verhaltensweisen darstellt. Die Verteilung der jeweiligen Angaben auf die beiden Klassen internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen ergibt ein deutliches Bild (siehe Kapitel 10, Tabelle 5).

Knapp die Hälfte (48,4%) der Angaben bezieht sich auf externalisierende Verhaltensweisen wohingegen der Anteil an internalisierende Verhaltensweisen nur 13,7% erreicht. Somit wer-

den dreieinhalb Mal so viele externalisierende Verhaltensweisen aufgelistet im Vergleich zu internalisierenden Verhaltensweisen. Bei der deutschen Fassung der TRF gibt es neben den Klassen externalisierendes und internalisierendes Verhalten noch eine weitere Klasse, die unter anderem auch die Aufmerksamkeitsstörungen als Subklasse umfasst. Auffällig ist, dass 26,9% von den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer in die Subklasse Aufmerksamkeitsstörungen gehören. (Betrachtet man weitere Klassifikationen von Verhaltensauffälligkeiten, wie beispielsweise die von MYSCHKE (2009), werden hier hingegen die Aufmerksamkeitsstörungen zu den externalisierenden Verhaltensweisen gezählt. Würde man seine Klassifikationssystem als Grundlage nehmen, würde die Klasse der externalisierenden Verhaltensweisen auf 75,3% anwachsen und das Ergebnis noch deutlicher gestalten.)

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass sich diese Hypothese verifizieren lässt. Es bleibt offen, weshalb die externalisierenden Verhaltensweisen verstärkt als auffallend wahrgenommen werden. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass aus internalisierenden Störungen wie Zurückgezogenheit, Depressionen oder Ängsten meist keine Konflikte mit Mitschülern entstehen und damit auch das Verhalten nach außen hin nicht auffällt. Bei internalisierenden Verhaltensweisen ist das Verhalten nach innen gerichtet und eher im Verborgenen. Im Gegensatz dazu sind externalisierende Verhaltensweisen gegen die Umwelt und somit nach außen gerichtet. Es resultieren häufig Konflikte mit Mitschülern oder eine Störung des Unterrichts, wodurch z. B. nicht mit dem geplanten Lernstoff weiterverfahren werden kann. Auch nehmen die Lehrkräfte wahrscheinlich insbesondere Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern wahr sowie augenscheinliche Aufmerksamkeitsprobleme, bei denen Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, dem Unterricht durchgehend konzentriert zu folgen.

Hypothese 2:

Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe empfinden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen als weniger belastend im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern an Regelschulen.

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zu Frage 10, ihrem Befinden in Situationen, in denen Sie auffälliges Verhalten wahrnehmen, herangezogen. Die Zustimmung („trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) zu einzelnen Aussagen, wie beispielsweise „Die Situation belastet mich.“ oder „Ich weiß nicht weiter.“, sind Indikatoren für Belastung. Beim Vergleich der Angaben von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe und Lehrkräften an Regelschulen werden die Unterschiede deutlich (siehe Kapitel 10, Abb. 9). (Da die Förderschule, welche eine eigene Kategorie bilden würde, in dieser Umfrage von nur einer Lehrerin vertreten wird, sind ihre Angaben von der Auswertung ausgeschlossen.)

Die durchschnittliche Zustimmung zu den einzelnen Aussagen beträgt bei den Lehrerinnen und Lehrern an Schulen für Erziehungshilfe 12,7%, bei den Lehrerinnen und Lehrern an Regelschulen sind es 41%. Es wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte an Regelschulen angeben, sich durch Situation mit Verhaltensauffälligkeiten deutlich stärker belastet zu fühlen, als Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe.

Ein besonders großer Unterschied in den Angaben liegt bei den Aussagen „Die Situation belastet mich.“ und „Ich bin genervt.“ vor. Der Unterschied beträgt 27,7% bzw. 65,3% und zeigt, wie sich empfundene Belastung der Lehrkräfte an den verschiedenen Schulformen unterscheidet. Die Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen geben deutlich häufiger an, sich in Situation mit auffälligem Verhalten von Schülerinnen und Schülern belastet, genervt und hilflos zu fühlen sowie nicht weiter zu wissen und ihre Fähigkeiten als Lehrerin bzw. Lehrer in Frage gestellt zu fühlen. Somit kann diese Hypothese als verifiziert gelten.

Dieses Ergebnis könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Das Studium der verschiedenen Lehrämter wird getrennt voneinander gelehrt und auch die Ausbildungsinhalte der verschiedenen Lehramtsstudiengänge unterscheiden sich zum Teil sehr. Das Studium „Lehramt an Sonderschulen“ mit der Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung legt verstärkt Wert auf eine Professionalisierung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Durch die spezifischere Ausbildung bzw. Vorbereitung auf Schüler und Schülerinnen mit auffälligem Verhalten sind die Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe im Umgang damit wohl selbstsicherer. An Schulen für Erziehungshilfe gehört es - in gewisser Weise - zum Alltag, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen, die auffällige Verhaltensweisen an den Tag legen und vor allem Probleme im emotionalen und sozialen Bereich haben. GÖPPEL (2002) betont, dass Sonderpädagogik eine besondere Perspektive einnimmt, die sich mit den spezifischen Problemlagen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten) der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzt. Daher geht es an Schulen für Erziehungshilfe grundlegend um „die Reflexion über ‚Problemkinder‘ und über festgefahrene Konfliktlagen im pädagogischen Feld, für die neue Perspektiven entwickelt werden müssen“ (GÖPPEL, 2002, S. 112f.). Die pädagogische Arbeit an Schulen für Erziehungshilfe zeichnet sich in besonderer Weise durch die enge Kooperation mit diversen Institutionen (Jugendamt, Einrichtungen für Jugendarbeit, Beratungsstellen etc.) und den Familien der Kinder und Jugendlichen aus. Diese besonderen Bedingungen an Schulen für Erziehungshilfe ermöglichen den Lehrkräften zusätzliche Unterstützung im professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die auffälliges Verhalten aufweisen.

Hypothese 3:

Lerntheoretisch fundierte Maßnahmen werden verstärkt in Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt im Gegensatz zu Regelschulen.

Es wird vermutet, dass Maßnahmen, die auf der Lerntheorie basieren, hauptsächlich an Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt werden, um Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern entgegen zu wirken. Zur Lerntheorie gehören die beiden in Frage 11 genannten Maßnahmen der „Verstärkerpläne“ und der „Klassenverträge“. Im Theorieteil dieser Arbeit wurden die Lerntheorie und die darauf basierenden Maßnahmen bereits erläutert.

Vergleicht man die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe und die Angaben der Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen, zeigt sich ein differenziertes Bild (siehe Kapitel 10, Abb. 11).

Ein großer Unterschied tut sich bei der Angabe der Lehrkräfte zum Einsatz von Verstärkerplänen auf. Bei 80% der Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe werden Verstärkerpläne eingesetzt, wohingegen nur 35,9% der Lehrkräfte an Regelschulen angeben, diese im Unterricht anzuwenden.

Weniger kontrastreich ist der Unterschied bei den Angaben zum Einsatz von Klassenverträgen. Hier geben die Lehrerinnen und Lehrer der Schule für Erziehungshilfe zu 18,2% und die Lehrkräfte an Regelschulen zu 25,6% an diese einzusetzen.

Im abschließenden Vergleich, mit der Anforderung mindestens eine der beiden Maßnahmen in der Klasse umzusetzen, wird ein Unterschied deutlich. Über 80% der befragten Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe geben an, mindestens eine der beiden genannten Maßnahmen zu ergreifen. Im Gegensatz dazu geben dies nur etwa die Hälfte (51,3%) der befragten Lehrerinnen und Lehrer, die an Regelschulen tätig sind, an. Auf Grundlage dieser Ergebnisse lässt sich die Hypothese verifizieren.

Vermutlich lassen sich diese Ergebnisse darauf zurückführen, dass an Schulen für Erziehungshilfe verstärkt Maßnahmen eingesetzt werden, die zur Modifikation von Schülerverhalten dienen. Vor allem die Arbeit mit Verstärkerplänen ist in kleineren Klassen besser umsetzbar als in Klassen mit vielen Kindern bzw. Jugendlichen. Bei wenigen Schülerinnen und Schülern können individuelle Verhaltensziele des Einzelnen besser im Blick behalten werden und so auch am Ende des Unterrichts dementsprechend an dem im Klassenzimmer aufgehängten Verstärkerplan verzeichnet werden. Ebenso ist die Maßnahme der Verstärkerpläne und vor allem deren Aufbereitung eher für jüngere Kinder ein Anreiz und wird daher unter anderem auch verstärkt in der Grundschule und in Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt. Diese Tendenz lässt sich auch in den Ergebnissen des Online Fragebogens ablesen (siehe Kapitel 10, Abb. 11). Klassenverträge hingegen lassen sich gut mit einer Vielzahl von Kindern erarbeiten und einsetzen. Die Form eines Vertrages spricht auch ältere Kinder und Jugendliche verstärkt an. Durch die gemeinsame Entwicklung von Regeln, die von allen Seiten,

also sowohl von Seiten der Lehrerin bzw. des Lehrers als auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler, mitgetragen wird, entstehen keine Rollen des Befehlsgebers und des Auszuführenden. Die Regeln werden von allen Beteiligten unterschrieben und müssen auch eingehalten werden. Auch GOETZE (2010) betont, dass diese Form der Verhaltensmodifikation von den Schülerinnen und Schülern eine hohe Form der Einsicht in eigenes Fehlverhalten erfordert und zeitintensiv in der Aushandlung von verschiedenen Regeln ist. Daher wird diese Form der Verhaltensmodifikation seltener in den Schulen eingesetzt. Sehr auffällig ist die Tatsache, dass keiner der teilnehmenden Gymnasiallehrkräfte angegeben hat, eine der beiden lerntheoretisch fundierten Maßnahmen einzusetzen. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass im Gymnasium verstärkt auf Wissensvermittlung Wert gelegt wird und insgesamt bei den Lehrkräften solche Methoden weniger verbreitet sind.

Hypothese 4:

Es gibt Unterschiede zwischen unerfahrenen und erfahrenen Lehrkräften hinsichtlich ihres Umgangs mit auftretenden Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Es wird vermutet, dass es einen Unterschied aufgrund der Berufserfahrung gibt, in welcher Form die Lehrerinnen und Lehrer auf Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler reagieren. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die am Online-Fragebogen teilnehmenden Lehrkräfte in die Gruppen „erfahren“ und „unerfahren“, je nach Berufserfahrung, eingeteilt. Die Gruppe der „unerfahrenen“ Lehrkräfte bilden die Lehrerinnen und Lehrer mit einem bis drei Jahren Berufserfahrung und die Gruppe der „erfahrenen“ Lehrkräfte umfasst Lehrerinnen und Lehrer mit neun und mehr Jahren an Berufserfahrung.

Beim Betrachten der Ergebnisse erschließt sich kein eindeutiges Bild (siehe Kapitel 10, Abb. 13), das auf gravierende Unterschiede zwischen den Reaktionen von erfahrenen und unerfahrenen Lehrkräften auf auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern hinweist. Es wird die Häufigkeit (Summe der Angaben mit „sehr häufig“ und „häufig“) erfasst, in der die Lehrkräfte verschiedene Maßnahmen ergreifen, wenn Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler auftreten. Betrachtet man alle Angaben der Lehrerinnen und Lehrer, so kann man einen durchschnittlichen Wert von 49,3% bei den unerfahrenen Lehrkräften und 56,3% bei den erfahrenen Lehrkräften dafür ermitteln, dass sie die Maßnahmen „häufig“ oder „sehr häufig“ im Unterricht ergreifen. Somit könnte man schlussfolgern, dass die abgefragten Maßnahmen - im Gesamten betrachtet - in beiden Gruppen mit gleicher Häufigkeit angewendet werden. Jedoch ist die Betrachtung der Angaben zu den einzelnen Maßnahmen nötig, um etwaige Unterschiede aufzudecken.

Tendenziell geben die erfahrenen Lehrkräfte häufiger an, den Vorfall mit unbeteiligten Personen zu besprechen, die Schülerin bzw. den Schüler in einen Auszeiten-Raum zu schicken, sowie das Gespräch mit den Eltern zu suchen und den Schüler bzw. die Schülerin zu bestra-

fen (Unterschiede von 8,0% bis 16,8%) sowie diese bzw. diesen zu ermahnen (Unterschied von 4,7%). Auf der anderen Seite geben die unerfahrenen Lehrkräfte häufiger an, das Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers zu tolerieren und zu ignorieren (Unterschiede von 3,3% bzw. 2,1%). Alle erfahrenen sowie unerfahrenen Lehrkräfte geben an, das Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu suchen.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Hypothese als verifiziert gelten, auch wenn die Unterschiede nur geringfügig ausgeprägt sind. Dieses Ergebnis kann auf verschiedene Aspekte zurückzuführen sein. Einige Aspekte werden beispielhaft im Folgenden erläutert:

Aus den Ergebnissen lässt sich entnehmen, dass erfahrene Lehrkräfte (28,6%) angeben, ihre Schülerinnen und Schüler mehr als doppelt so häufig zu bestrafen wie unerfahrene Lehrkräfte (11,8%). Möglicherweise lässt sich dies auf die veränderte Form der Erziehung in den jüngeren Generationen sowie deren Vermittlung im Lehramtsstudium zurückführen. Manche der erfahrenen Lehrkräfte kennen möglicherweise aus ihrer eigenen Schulzeit ganz andere Erziehungsmethoden im Gegensatz zu denen, wie sie heute im Unterricht praktiziert werden. Im heutigen Lehramtsstudium wird eine Vielfalt an Methoden vorgestellt und im Unterricht erprobt, was die pädagogische Arbeit an Schulen im Laufe der Jahre zunehmend geprägt und verändert hat.

Die Erklärung dafür, weshalb erfahrene Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler häufiger in einen Auszeiten-Raum schicken als unerfahrene Lehrkräfte, gestaltet sich schwierig. Es muss jedoch beachtet werden, dass nicht in jeder Schule ein Auszeiten-Raum zur Verfügung steht, in den man Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten während des Unterrichts hinbringen bzw. hinschicken kann. Dieser Aspekt könnte das Ergebnis verfälscht haben.

Die Tatsache, dass erfahrene Lehrkräfte deutlich häufiger angeben, die Vorfälle mit unbeteiligten Personen zu besprechen (Unterschied zu unerfahrenen Lehrkräften beträgt 15,1%), könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie den Austausch untereinander als eine positive Erfahrung empfinden. Der Vorfall lastet nicht nur auf den Schultern der einen Lehrerin bzw. des einen Lehrers sondern es können im Gespräch verschiedene Tipps und Anregungen zur aktuellen Situation gegeben werden um mit Verhaltensauffälligkeiten umzugehen. Außerdem könnte es sein, dass unerfahrene Lehrkräfte das Einholen von Hilfe von anderen Personen eher als ein Eingeständnis für eigenes Unvermögen sehen, die Situation kontrollieren zu können.

Erfahrene Lehrkräfte geben an, häufiger das Gespräch mit den Eltern der Schülern bzw. des Schülers bei Verhaltensauffälligkeiten zu suchen, als unerfahrene Lehrkräfte (Unterschied von 8,0%). Dies könnte daher kommen, dass erfahrene Lehrerinnen und Lehrer selbstbewusster und geübter im Bereich der Elternarbeit sind. Durch langjährige Berufserfahrung wird auch der Umgang mit Eltern mehr und mehr zur Routine.

Hypothese 5:

Als Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten werden von den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Schulformen hauptsächlich Probleme bzw. Konflikte im Familiensystem gesehen.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, werden Aussagen der Frage nach den Erklärungsansätzen für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, aus dem Fragebogen genauer betrachtet (siehe Kapitel 10, Abb. 14). Einige der genannten Erklärungsansätze sind dem System der Familie zuzuordnen. Hierfür wurden die folgenden Aussagen festgelegt:

- „Problematische Lebensumstände (Armut, Wohn- und Familiensituation) können zu Verhaltensauffälligkeiten führen.“
- „Einer der Hauptgründe für Verhaltensauffälligkeiten ist der Erziehungsstil.“
- „Ein Kind bzw. Jugendlicher entwickelt Verhaltensauffälligkeiten, wenn es Konflikte in der direkten Umwelt (z.B. Familie, Schule, Freunde) gibt.“

Die verbleibenden Aussagen zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen können durchaus auch mit der Familie zusammenhängen. Dies ist jedoch den einzelnen Aussagen nicht explizit zu entnehmen.

Insgesamt haben diese drei Erklärungsansätze, welche die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in der Familie verortet sehen, die höchste Zustimmung durch die Lehrkräfte erfahren.

In besonderer Weise sticht die entschiedene Zustimmung („stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“) zur Aussage, welche problematische Lebensumstände zum Thema hat, hervor. Diese erhält von 94,1% der Lehrkräfte Zustimmung, wovon sogar 56,9% angeben, dieser Begründung zur Entwicklung Verhaltensauffälligkeiten „stimme voll und ganz“ beizupflichten. Nicht ganz in dieser Deutlichkeit stimmen die Lehrerinnen und Lehrer auch den Begründungen des Erziehungsstils der Eltern und den Konflikten in der direkten Umwelt zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten zu. Jedoch stimmen auch diesen beiden Begründungsmustern jeweils mindestens 82% der Lehrkräfte zu. Die durchschnittliche Zustimmung („stimme voll und ganz zu“ und „stimme eher zu“) zu diesen drei Erklärungsansätzen beträgt 86,9 %. Im Vergleich dazu beträgt die durchschnittliche Zustimmung zu den anderen fünf Erklärungsansätzen lediglich 66,3%.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann diese Hypothese verifiziert werden. Es bleibt jedoch zu klären, weshalb dem Familiensystem bei der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen ein solch großer Einfluss zukommt.

Vermutlich ist dieses Ergebnis auf die große Bedeutung der Umwelt bei der kindlichen Entwicklung zurückzuführen. Besonders die Familie spielt dabei „die erste und entscheidende Rolle“ (ETTRICH & ETTRICH, 2006, S. 66). Das Kind macht seine ersten Erfahrungen in der

Familie, da sich dort auch meist die Bezugsperson befindet. Schon ganz früh erlebt es, ob und wie die Bezugsperson auf seine Bedürfnisse (Liebe, Versorgung, Gesundheit etc.) eingeht. Das Kind erfährt ebenfalls, welche Beziehungsmuster in der Familie vorherrschen und wie beispielsweise mit Konflikten umgegangen wird. Je nach dem, welchen Erziehungsstil die Eltern pflegen, so betont TEXTOR (2006), wird die Entwicklung des Kindes ganz unterschiedlich beeinflusst. Beispielsweise hindert eine „verwöhnende“ Erziehung das Kind daran, Selbstvertrauen aufzubauen und bei inkonsistenter Erziehung entwickeln Kinder häufig eine Orientierungslosigkeit, da das Erziehungsverhalten der Eltern für das Kind zu wechselhaft ist und dadurch nicht transparent wird. Ebenso kann sich ein Kind durch einen vernachlässigenden Erziehungsstil der Eltern nicht angenommen oder gar als nicht liebenswürdig empfinden, was sich negativ auf die Entwicklung auswirkt. Oftmals leiden Kinder wie auch Jugendliche unter den Streitigkeiten ihrer Eltern und ziehen sich zurück, da sie denken, sie seien an den Konflikten schuld. Oder sie versuchen, die Eltern durch eigenes auffälliges Verhalten von deren Streitigkeiten abzulenken, denn dadurch wird der Blick auf das Verhalten des Kindes gerichtet und es bleibt kein Raum für Ehekonflikte. All diese Erfahrungen prägen das Kind in seiner Entwicklung und tragen schon ganz früh zur Ausbildung von Verhaltensweisen bei. Das -Herausbilden von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen ist daher eine nachvollziehbare Reaktion auf ein zerrüttetes Familiensystem.

Diskussion weiterer ausgewählter Ergebnisse

Ein viel diskutierter Aspekt ist die scheinbare Zunahme der Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten über die Zeit. Auch die Lehrerinnen und Lehrer, die an dieser Online-Befragung teilnahmen, wurden dazu befragt: „Ist Ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, seit Beginn ihrer Lehrertätigkeit, angestiegen?“ (Frage 13). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Quote der Zustimmung (Antwort „Ja“) zu der Aussage proportional zur Dauer der Berufserfahrung der befragten Personen ansteigt (Kapitel 10, keine graphische Darstellung). Es gilt jedoch zu beachten, dass die Anzahl der Lehrkräfte (pro Gruppe) mit dem Anstieg der Berufserfahrung abnimmt. Dies rührt daher, dass zwei Drittel der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer eher geringe Berufserfahrung (≤ 5 Jahre) haben und nur wenige teilnehmende Lehrkräfte schon sehr lange (> 5 Jahre) im Schuldienst sind.

Zudem ist zu bedenken, dass die Größe der hier gebildeten Gruppen im Vergleich zur Gesamtstichprobe kleiner ist. Diese Zahlen könnten jedoch dennoch so gedeutet werden, dass die Prävalenz von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten im Verlauf der Jahre subjektiv für die Lehrerschaft zugenommen hat.

Mit zunehmender Berufserfahrung lernt man als Lehrkraft immer mehr Schülerinnen und Schüler kennen und kann über die Jahre hinweg auch Veränderungen wahrnehmen. Verän-

derungen hinsichtlich der Zusammensetzung von Jahrgängen, der aktuell wichtigen Themen der Kinder bzw. Jugendlichen, aber auch hinsichtlich der vorherrschenden Verhaltensauffälligkeiten. Bei sehr geringer Berufserfahrung betrachtet man als Lehrkraft lediglich eine Spanne von zwei bis vier Jahren, in der Tendenzen von Veränderungen wahrgenommen werden können. Blickt man als Lehrerin bzw. Lehrer jedoch schon auf fünfzehn oder mehr Jahre an Berufserfahrung zurück, kann man bereits Verläufe von ganz verschiedenen Tendenzen wahrnehmen und langfristige Aussagen treffen.

Eine weitere explizitere Betrachtung erfordern die Ergebnisse zu Frage 15: „Wie hilfreich finden Sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten? Werden diese Möglichkeiten an Ihrer Schule angeboten?“. Es wurde deutlich, dass den Lehrkräften deutlich weniger Unterstützungsangebote Verfügung stehen, als sie für hilfreich empfinden (Kapitel 10, Abb. 15). Die Differenz zwischen den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer zur Nützlichkeit der Angebote im Gegensatz zum vorliegenden Angebot an den Schulen, beträgt durchschnittlich 39,7%. Die Extreme der Differenzen zwischen Angebot und Nachfrage liegen bei den zentralen Anlaufstellen in der Stadt bzw. im Landkreis (13,7%) und den Ansprechpartnern direkt an der Schule (62,7%).

Auch bei Frage 16 („Gibt es Aspekte, die Sie gerne noch erwähnen möchten, oder Ergänzungen zu den vorigen Fragen?“) wird das Thema der Unterstützung im Umgang mit auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen wiederholt angesprochen. Auf der einen Seite werden Aussagen gemacht, die die betonen was sie als positive Unterstützung bereits erfahren: „Sehr hilfreich beim Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sind auch kleine Klassengrößen und / oder Teamteaching.“ und „Große Hilfe bieten Schulsozialarbeiter“ (siehe Kapitel 14.4, Nr. 2 & Nr. 8). Auf der anderen Seite werden von den Lehrkräften beispielsweise verstärkt „bessere personelle Bedingungen“ und „Mehr Unterstützung durch Fachpersonal an der Schule“ (siehe Kapitel 14.4, Nr. 6 & Nr. 7) gefordert.

Dieses Ergebnis ist ein klarer Hinweis für zu ein zu geringes Angebot an Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Kindern und Jugendlichen die auffälliges Verhalten aufweisen. Auch JOHANSSON (2007) weist auf diese Thematik hin und betont, dass sich Lehrerinnen und Lehrer häufig in Situationen, in denen Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schüler gezeigt werden, alleine gelassen fühlen. Oft sind an der Schule die Ansprechpartner für Unterstützung und Ratschläge nicht ausreichend bekannt. Zudem merkt DAUBER (o.J.) an, dass viele Lehrkräfte aufgrund von Überlastung frühzeitig wegen Berufsunfähigkeit aus dem Schuldienst ausscheiden. Diese alarmierende Nachricht habe unter anderem ihre Ursache in der Zunahme der Belastung durch die ansteigende Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. Daher fordert auch er spezifische Maßnahmen an den Schulen, zur Unterstützung der Lehrkräfte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.

Die Angaben der befragten Lehrkräfte auf die Frage, inwiefern sie den verschiedenen Erklärungsansätzen für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zustimmen (siehe Kapitel 10, Abb. 14), werden hier nochmals aufgegriffen. Wie bereits in der Diskussion zu Hypothese 5 erwähnt, messen die Lehrkräfte mit ihren Angaben, dem Familiensystem den größten Einfluss auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei.

Ebenso wird das „Vorhandensein innerer Konflikte“ der Kinder und Jugendlichen von nahezu allen Lehrkräften (98%) als Ursache für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten gesehen. Mit diesem Ergebnis wird deutlich, dass die tiefenpsychologische Perspektive, aus Sicht der Lehrkräfte, eine plausible Erklärung für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen ist.

Sehr große Zustimmung (82,4%) erhält außerdem die Aussage „Ein Kind bzw. Jugendlicher zeigt Verhaltensauffälligkeiten wenn es/er im Unterricht über- bzw. unterfordert wird.“. Aus diesen Angaben kann man schließen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer der Rolle des Unterrichts wohl bewusst sind. Es wird ersichtlich, wie bedeutend die Aufgabe der Lehrkraft ist, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern. Den möglichen Auswirkungen, die durch Über- bzw. Unterforderung (im Unterricht) auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen, sollte sich jede Lehrerin und jeder Lehrer bewusst sein. Auf dieser Basis lässt sich Unterricht so umsetzen, dass er verhaltensförderlich ist.

Am geringsten fällt die Zustimmung der Lehrkräfte zu den beiden Erklärungsansätzen, die sich durch die „Zuschreibung von anderen Personen“ (43,1%) sowie durch „abschauen und nachahmen von Verhaltensweisen anderer Personen“ (43,2%) begründen, aus. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die soziologische und die lerntheoretische Perspektive in den Augen der Lehrkräfte keine so bedeutenden Aspekte zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen. Möglicherweise erscheint die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten durch bloße „Zuschreibung von anderen Personen“ zu einfach für einen solch komplexen Sachverhalt und erhält daher so wenig Zustimmung durch die Lehrkräfte. Die geringe Zustimmung zu der zur lerntheoretischen Perspektive gehörigen Aussage verwundert im ersten Moment. Sind die lerntheoretischen Interventionen der Verhaltensmodifikation doch so weit verbreitet und erfolgreich erprobt (GOETZE, 2010). Ein möglicher Grund für die geringe Zustimmung, könnte auf die Wortwahl der Aussage zurückzuführen sein.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrkräfte allen genannten Erklärungsansätzen, mehr oder weniger deutlich, zugestimmt haben. Dies zeigt, wie wichtig eine systemische Perspektive auf die Problematik der Kinder und Jugendlichen mit auffälligen Verhaltensweisen ist. Das Einbeziehen verschiedenster Aspekte und die Betonung der Betrachtung des Kontexts werden besonders durch die systemisch-konstruktivistische Perspektive bekräftigt.

12 Schlusswort

An die Einführung in die Thematik der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen sowie die Darstellung der theoretischen Fundierung verschiedener Perspektiven schloss sich der empirische Teil der hier vorliegenden Arbeit an.

Mithilfe der Online-Befragung konnte bezüglich der Leitfrage der Arbeit gezeigt werden, dass sich die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulformen, in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen, in bestimmten Bereichen voneinander unterscheiden.

Es konnte belegt werden, dass Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulformen deutlich mehr externalisierende Verhaltensauffälligkeiten wahrnehmen als internalisierende Verhaltensauffälligkeiten. Es kann ebenfalls bestätigt werden, dass erfahrene Lehrkräfte bestimmte Maßnahmen (z.B. Bestrafung der Kinder und Jugendlichen; Gespräch mit den Eltern suchen) stärker ergreifen, wenn sie in Situationen mit auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden, als unerfahrenen Lehrkräfte.

Desweiteren war für diese Untersuchung wichtig, inwiefern sich die Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen von den Lehrerinnen und Lehrern an Schulen für Erziehungshilfe im Hinblick auf die empfundene Belastung, welche durch Verhaltensauffälligkeiten verursacht werden, unterscheiden. Hier konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte an Schulen für Erziehungshilfe deutlich seltener angeben, sich in Situationen mit auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen belastet zu fühlen als Lehrkräfte an Regelschulen.

Beim Vergleich, welche Maßnahmen die Lehrkräfte an den Schulen anwenden um Verhaltensauffälligkeiten zu entgegnen, wurde deutlich, dass die lerntheoretisch fundierten Maßnahmen an Schulen für Erziehungshilfe stärker eingesetzt werden als an Regelschulen. Die lerntheoretische Perspektive geht davon aus, dass das Verhalten erlernt wird und somit auch wieder verlernt werden kann. Den Ergebnissen des Fragebogens ist zu entnehmen, dass die lerntheoretisch fundierten Maßnahmen vor allem von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe eingesetzt werden.

Zudem konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräfte aller Schulformen angeben, die Familie nehme eine besonders prägende Rolle bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen ein. Wohingegen die soziologische und die lerntheoretische Perspektive bei den befragten Lehrkräften die geringste Zustimmung für die Verursachung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen erhielt.

Die Lehrerinnen und Lehrer machen mit ihren Angaben im Fragebogen deutlich, dass für sie die systemisch-konstruktivistische Perspektive zur Erklärung bzw. Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten grundlegend ist. Das Verhalten eines Kindes bzw. Jugendlichen muss immer im Kontext des ganzen Systems betrachtet werden. Das System der Familie nimmt einen wichtigen und großen Bereich im gesamten System des Kindes bzw. Jugendlichen ein

und prägt dadurch das Verhalten nachhaltig. Die systemisch-konstruktivistische Perspektive bietet sich als Basis des Verständnisses für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen am meisten an. Denn Verhalten ist nach der systemisch-konstruktivistischen Perspektive nicht starr, sondern geprägt von Veränderung. Auf dieser Basis kann das Denken und Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, vor allem in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, gestärkt werden und wachsen. PALMOWSKI (2010, S. 68) betont: „Da Pädagogik immer auf Veränderung hin ausgerichtet ist, sollte sie auch mit grundlegenden Prämissen arbeiten, die die Möglichkeit und die Selbstverständlichkeit der Veränderung beinhalten.“

Für weitere Untersuchungen die sich an die hier vorliegende Arbeit anschließen, wäre es denkbar, die Stichprobe zu vergrößern um eine breitere und noch aussagekräftigere Auswertung gestalten zu können. Ebenso könnte die Online Befragung um die Thematik der konkreten Unterstützungsangebote bzw. Veränderungen im Schulalltag erweitert werden. In der Online-Befragung wurde in Ansätzen deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer stärkere Unterstützung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten fordern („Mehr Unterstützung durch Fachpersonal an der Schule wäre hilfreich.“; siehe Kapitel 14.4). Es könnte den Fragen nachgegangen werden:

- Wie könnte schon im Lehramtsstudium verstärkt auf die Thematik „Verhaltensauffälligkeiten“ eingegangen werden?
- Welche strukturellen Bedingungen müssen sich an den Schulen verändern?
- Was benötigen die Lehrerinnen und Lehrer (an den verschiedenen Schulformen) konkret, um sich weniger belastet und sicherer im Umgang mit auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu fühlen?

Ein ganz besonderes Modell der Unterstützung wurde im Jahr 2010 im Nachbarland Österreich eingeführt, welches auch für Deutschland als gutes Beispiel dienen kann. Dieses Modell, so betont GERMANY (2011), sei zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern gedacht, die Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in ihren Klassen haben. Die Onlineberatung und Servicehomepage „HeLv - Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen“ steht den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern seither 24 Stunden am Tag zur Verfügung. Die Onlineberatung ist in drei verschiedene Bereiche untergliedert: Beantwortung der am häufigsten gestellten Fragen, Vernetzung verschiedener Institutionen und Literaturempfehlungen zu unterschiedlichen Thematiken. Die kostenlose Onlineberatung bietet ein niederschwelliges Angebot für ratsuchende Lehrkräfte, bei dem Sie sich in ihren Anliegen anonym beraten lassen können oder auch lediglich Informationen der Homepage entnehmen können. Das Angebot ersetzt keine persönliche Unterstützung beispielsweise

durch Beratungslehrerinnen oder -lehrer, ist jedoch eine gute Möglichkeit für Lehrkräfte einen ersten Rat von Fachkräften im Bereich Verhaltensauffälligkeiten zu bekommen.

Zusammenfassend darf ich festhalten, dass die Erstellung dieser Arbeit und die Durchführung der Online-Befragung mir ermöglichte, einen Einblick in die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zu bekommen. Zudem wurde mir deutlich, in welchen Bereichen es Unterschiede gibt bezüglich verschiedener Schulformen oder auch in der Berufserfahrung.

Verhaltensauffälligkeiten - eine Frage der Perspektive. Wichtig finde ich, dass man als Lehrerin bzw. Lehrer nicht nur das auffällige Verhalten eines Kindes bzw. Jugendlichen kritisiert, sondern dass man erkennt, dass dieses Verhalten in den Augen des Kindes bzw. Jugendlichen normal ist. Die Verhaltensauffälligkeiten folgen aus den Erfahrungen, die es bzw. er gemacht hat und dienen als Überlebensstrategie. Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass das Kind bzw. der Jugendliche in seiner Ganzheit gesehen werden muss und geschätzt wird für das, für was das Kind bzw. der Jugendliche kämpft. Außerdem ist es unerlässlich, immer wieder die eigene Perspektive als Lehrerin und Lehrer zu hinterfragen, denn Carl Gustav Jung sagte bereits: „Wenn wir bei einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zunächst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen.“

13 Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1976). *Kindererziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Agi, I.; Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in NRW. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (2), 44 - 50.
- Ahrbeck, B.; Fickler-Stang, U. (2012): Verhaltensstörungen - ein zeitgemäßes Konstrukt? *Sonderpädagogik in Berlin*, (3), 15 - 22.
- Artner, K., Biener, A.-M. & Castell, R. (1984). Psychiatrische Epidemiologie im Kindesalter. Untersuchungen an 3- bis 14jährigen Kindern. In H. Dilling, S. Weyerer, & R. Castell (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen in der Bevölkerung* (S. 123 - 185). Stuttgart: Enke.
- Budnik, I., Unger, N. & Fingerle, M. (2003). Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 145 - 199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cruickshank, W. M. (1981). *Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Förderung lern- und wahrnehmungsgestörter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (o.J.). *Psychosoziale Belastungen im Lehramt - Empirische Befunde zur Frühpensionierung und erste Schlussfolgerungen*. Zugriff am 24.07.2014 unter <http://www.heinrichdauber.de/index.php?id=10>
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (2014). *Präambel für die Leitlinien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. Zugriff am 27.05.2014 unter <http://www.dgkjp.de/publikationen/leitlinien/praeambel>
- Deutsches Ärzteblatt (2010). DSM-V: Erste Einblicke in das neue Psychiatrie-Handbuch. Zugriff am 24.07.2014 unter <http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/40054/DSM-V-Erste-Einblicke-in-das-neue-Psychiatrie-Handbuch>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2013): *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision German Modification Version 2014*. Zugriff am 24.07.2014 unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2014/index.htm>
- Dornes, M. (2012). *Die Modernisierung der Seele. Kind - Familie - Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ettrich, C. & Ettrich, K. U. (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.
- Foerster, H. v. (1981): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (S. 39 - 60). München: Piper.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Klassifikationssysteme. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 157 - 164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Germany, S. (2001). HeLv - Helpdesk für Lehrer/innen verhaltensauffälliger Schüler/innen. *Heilpädagogik. Zeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich*, 54 (3), 18 - 23.
- Goetze, H. (2010). *Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetze, H. & Julius, H. (2001). Psychische Auffälligkeiten von Kindern in den neuen Bundesländern am Beispiel der Uckermark. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (1), 15 - 22.
- Göppel, R. (2002). *Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen*. Donauwörth: Auer.
- Goffmann, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Harazd, B.; Gieske, M.; Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrerergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Hillenbrand, C. (1999). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Hölling, H.; Schlack, R.; Petermann, F.; Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003 - 2006 und 2009 - 2012) Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, (7), 807 - 819.
- Jacobi, F.; Maier, W. & Heinz, A. (2013). DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS. Hilfestellung zur Identifikation [elektronische Version]. *Deutsches Ärzteblatt*, 110 (49), 2364 - 2368.
- Johansson, J.-E. (2007). Welche Hilfen bietet die Verhaltensmodifikation? In H.-D. Göldner (Hrsg.), *Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis*. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 107 - 145). München: Oldenbourg.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth* (8th Edition). Columbus Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall Publishing Company.
- Kephart, N. C. (1977). *Das Lernbehinderte Kind im Unterricht*. München: Ernst Reinhardt.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9., in der Ausstattung veränderte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kuckartz, U.; Ebert, T.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmkuhl, G., Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Fegert, J.M., Huss, M., Lenz, K., Lehmkuhl, U. & Poustka, F. (1998). Häufigkeiten psychischer Auffälligkeiten und somatischer Beschwerden bei vier bis zehnjährigen Kindern in Deutschland im Urteil der Eltern – ein Vergleich normorientierter und kriterienorientierter Modelle. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26 (2), 83 - 96.
- Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey (Version 2.4.00-i) [Computer Software]. Available from <https://www.sosicisurvey.de>
- Linderkamp, F. (2008). Lerntheoretische Interventionen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 471-485). Göttingen: Hogrefe.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese - Diagnostik - Intervention* (S. 14 - 28). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mand, J. (2003): *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maturana, H. (1982). *Erkennen - die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Myschker, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nitzschke, B. (2011). *Die Psychoanalyse Sigmund Freuds: Konzepte und Begriffe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palmowski, W. (2010). *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei "Verhaltensauffälligkeiten"* (2. Auflage). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013). *Schwierige Kinder - schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Quensel, S. (1970). Wie wird man kriminell? Verlaufsmodell einer fehlgeschlagenen Interaktion zwischen Delinquenten und Sanktionsinstanz. *Kritische Justiz*, 3 (4), 375 - 382.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50 (5-6), 871 - 878.
- Redl, F. (1971). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.

- Redl, F.; Wineman, D. (1979). *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. München: R. Piper & Co Verlag.
- Remschmidt, H. & Walter, R. (1990). *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern – Mit deutschen Normen für die Child Behaviour Checklist*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe* (3., neu bearbeitete Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Reuter, U. & Höcher, G. (1977). *Schüler und Gesundheit. Verhalten, Einstellungen, Wissen. Ergebnisse von repräsentativen Untersuchungen bei Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.
- Salisch, M. von; Ittel, A. & Bonekamp, E. (2005). Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 67 - 91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlee, J. (1993): Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Neukäter & H. Goetze (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik* (Band 6; S. 36 - 49). Berlin: Marhold.
- Schnell, R.; Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualisierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107 - 139). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Seitz, W. & Stein, R. (2010). Verhaltensstörungen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 919 - 927). Weinheim, Basel: Beltz.
- Selvini Palazzoli, M.; Boscolo, L.; Cecchin, G. & Prata, J. (1991). *Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung* (7. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Speck, O. (2008). *Hirnforschung und Erziehung - Eine Pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München: Reinhardt.
- Stein, R. (2010). Psychologie. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 77 - 85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2006). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steuber, H. (1973). Zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen im Grundschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 22, 246 - 250.
- Stigler, H. (2012): Der Fragebogen in der Feldforschung. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage; S. 147–161). Innsbruck: Studienverlag.

- Textor, M. R. (2006). Verhaltensauffällige Kinder [elektronische Version]. In E. Stutzer (Hrsg.), *Praxisratgeber Kindertagesbetreuung*. Merching: Forum-Verlag Herkert, Aktualisierungslieferung Juni 2006, Teil 5.5.
- Thalmann, H.-C. (1971). *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter*. Stuttgart: Klett.
- Vernooi, M. A. (1992). *Hampelliese - Zappelhans: Problemkinder mit hyperkinetischem Syndrom; unter besonderer Berücksichtigung des individualpsychologischen Aspektes*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Vernooij, M. A. (2000). Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 32 - 45). Göttingen: Hogrefe.
- Vernooij, M. A. (2008). Tiefenpsychologische Ansätze. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (2., aktualisierte Auflage; S. 15 - 60). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Vernooij, M. A. & Winkler, U. (2008). Systemische Konzepte am Beispiel der Familientherapie. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (2., aktualisierte Auflage; S. 199 - 218). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (2008). Verhaltensgestört!? - Zur Mehrperspektivität eines Phänomens. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (2., aktualisierte Auflage; S. 11 - 14). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Wiesenhütter, E. (1964). Erscheinungswesen und Ursachen der Verhaltensstörungen. In H.-R. Lückert (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungsberatung* (Band 1; S. 138 - 169). München: Reinhardt.
- Willmann, M. (2010). Systemtheorie und Konstruktivismus. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 95 - 105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittrock, M. (1998). Vorwort des Herausgebers. In M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensstörungen als Herausforderung: pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze* (S. 8 - 10). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis:

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensstörungen (MYSCHKE 2009, S.89)	18
Abbildung 2: Das Instanzenmodell nach Freud	23
Abbildung 3: Überblick über die verschiedenen Systeme der Systemtheorie	33
Abbildung 4: Übersicht über die genannten Perspektiven	37
Abbildung 5: Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte auf die Schulformen (n = 51)	46
Abbildung 6: Verteilung der Angaben der Lehrkräfte zu Frage 8 (n = 51) (Frage: „Wie viele Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten sind in Ihrer Klasse?“)	56
Abbildung 7: Schulformspezifische Angabe zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten pro Klasse (n = 51) (Frage 8: „Wie viele Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten sind in Ihrer Klasse?“)	57
Abbildung 8: Befinden der Lehrerinnen und Lehrer in Situationen, in denen Verhaltensauffälligkeiten auftreten (n = 51) (Frage 10: „Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen?“)	59
Abbildung 9: Vergleich der empfundenen Belastung von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe und an Regelschulen (n = 50) (Frage 10: „Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen?“)	60
Abbildung 10: Maßnahmen die von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der Klasse angewendet werden, um Verhaltensauffälligkeiten zu umgehen (n = 51) (Frage 11: „Welche Maßnahmen treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen?“)	61
Abbildung 11: Einsatz von Verstärkerplänen und Klassenverträgen an den verschiedenen Schulformen (n = 50) (Frage 11: „Welche Maßnahmen treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen?“)	62
Abbildung 12: Angaben zur Häufigkeit der umgesetzten Maßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht (n = 51) (Frage 12: „Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten?“)	63
Abbildung 13: Vergleich der Reaktion auf Verhaltensauffälligkeiten zwischen unerfahrenen und erfahrenen Lehrkräften (n = 31) (Frage 12: „Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten?“)	64

Abbildung 14: Zustimmung zu Erklärungsansätzen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (n = 51) (Frage 14: „Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu?“)	66
Abbildung 15: Angaben zur Eignung von Unterstützungsmöglichkeiten bei auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen (n = 51) (Frage 15: „Wie hilfreich finden Sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten? Werden diese Möglichkeiten an Ihrer Schule angeboten?“)	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (MYSCHKER, 2009, S. 55)	13
Tabelle 2: Untersuchungen zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen	15
Tabelle 4: Rücklaufquote des Fragebogens.....	44
Tabelle 5: Soziodemographische Daten der untersuchten Stichprobe	44
Tabelle 5: Angaben der Lehrkräfte bei Frage 9: „Was ist für Sie auffälliges Verhalten?“ (in Kategorien)	58
Tabelle 6: Subjektive Angaben zur Veränderung der Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten (schulspezifische Auswertung; n = 49) (Frage 13: „Ist Ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, seit Beginn ihrer Lehrertätigkeit, angestiegen?“).....	65

14 Anhang

14.1 Online-Fragebogen

0% ausgefüllt

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

mein Name ist Larissa Belzner, ich studiere Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und arbeite aktuell an meiner wissenschaftlichen Hausarbeit.

In meiner wissenschaftlichen Hausarbeit untersuche ich, welche Sichtweisen Lehrerinnen und Lehrer auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen haben.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich Zeit nehmen, um den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Für die Teilnahme danke ich Ihnen bereits im Voraus ganz herzlich.

Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

7% ausgefüllt

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Bei einigen Fragen müssen Sie lediglich eines der vorgegeben Kästchen ankreuzen oder Zahlen in die vorgegebenen Felder eintragen.
- Bei einigen Fragen ist Platz für selbst formulierte Antworten.
- Bei den meisten Fragen sind Aussagen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

1. Beispielfrage [A119]

Inwieweit stimmen Sie dieser Aussage zu?

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
In jeder Schule gibt es Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Überlegen Sie nicht lange, sondern entscheiden Sie sich möglichst spontan für eine Antwortmöglichkeit.

Falls Sie sich nicht ganz sicher sind, entscheiden Sie sich für die Antwort, die am ehesten zutrifft.

Zurück **Weiter**

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

13% ausgefüllt	2. Geschlecht [A102]
	<input type="radio"/> männlich
	<input type="radio"/> weiblich
	3. Wie alt sind Sie? [A103]
	<input type="text"/> Jahre
	4. Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrer tätig? [A104]
	<input type="text"/> Jahre
	Zurück
	Weiter
	Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

20% ausgefüllt	5. An welcher Schulform sind Sie tätig? [A105]
	<input type="radio"/> Grundschule
	<input type="radio"/> Realschule
	<input type="radio"/> Hauptschule/Werkrealschule
	<input type="radio"/> Gymnasium
	<input type="radio"/> Gemeinschaftsschule
	<input type="radio"/> Gesamtschule
	<input type="radio"/> Schule für Erziehungshilfe
	<input type="radio"/> Förderschule
	<input type="radio"/> Schule für Kranke
	<input type="radio"/> Schule für Blinde
	<input type="radio"/> Schule für Geistigbehinderte
	<input type="radio"/> Schule für Körperbehinderte
	<input type="radio"/> Schule für Hörgeschädigte
	<input type="radio"/> Schulen für Sehbehinderte
<input type="radio"/> Sonstige: <input type="text"/>	
	Zurück
	Weiter
	Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

27% ausgefüllt	6. In welcher Klassenstufe unterrichten Sie (hauptsächlich)? [A106]
	Klassenstufe <input type="text"/>
	<div>Zurück Weiter</div> <p>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</p>

33% ausgefüllt	7. Gibt es auffällige Kinder in Ihrer Klasse? [A107]
	<div><input type="radio"/> ja</div> <div><input type="radio"/> nein</div>
	<div>Zurück Weiter</div> <p>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</p>

40% ausgefüllt	8. Wie viele Kinder bzw. Jugendliche mit auffälligem Verhalten sind in Ihrer Klasse? [A120]
	<input type="text"/> Kinder bzw. Jugendliche
	<div>ZurückWeiter</div> <p>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</p>

47% ausgefüllt	9. Was ist für Sie auffälliges Verhalten? [A108]
	<div></div>
	<div>ZurückWeiter</div> <p>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</p>

53% ausgefüllt

10. Wie geht es Ihnen in einer Situation, in der Sie auffälliges Verhalten bei einer Schülerin oder einem Schüler wahrnehmen? [A109]

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Situation belastet mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin genervt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hilflos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß nicht weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Vorfall lässt mich unbeeindruckt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß wie ich damit umgehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fähigkeiten als Lehrer/in werden in Frage gestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

60% ausgefüllt

11. Welche Maßnahmen, treffen Sie, um mit Verhaltensauffälligkeiten in Ihrer Klasse umzugehen? [A110]

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Verstärkerpläne
- ☐ Klassenverträge
- ☐ Individuelle Zielvereinbarungen mit den Schülern
- ☐ Klassenregeln
- ☐ Differenziertes Lernangebot
- ☐ Rituale
- ☐ Kontakt zu externen Personen (z.B. Kinder- und Jugendlichentherapeut, Ergotherapeut, usw.)
- ☐ Keine dieser Maßnahmen

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

67% ausgefüllt

12. Wie häufig greifen Sie zu folgenden Maßnahmen, wenn in Ihrem Unterricht Verhaltensauffälligkeiten auftreten? [A111]

	sehr häufig	häufig	selten	sehr selten
Ich ermahne die Schülerin/ den Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bestrafe die Schülerin/ den Schüler (z.B. durch Strafarbeiten oder Nachsitzen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich suche das Gespräch mit der Schülerin/ mit dem Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich suche das Gespräch mit den Eltern der Schülerin/ des Schülers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich ignoriere das Verhalten der Schülerin/ des Schülers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich toleriere das Verhalten der Schülerin/ des Schülers, da jeder ab und zu auffällig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schicke die Schülerin/ den Schüler in einen Auszeiten-Raum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bespreche den Vorfall mit unbeteiligten Personen (z.B. Kollegen, Schulpsychologe, Schulleitung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

73% ausgefüllt

13. Ist Ihrer Meinung nach die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, seit Beginn Ihrer Lehrertätigkeit, angestiegen? [A112]

☐ Ja
☐ Nein

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

80% ausgefüllt

14. Inwieweit stimmen Sie den nachfolgenden Aussagen zu? [A113]

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
Problematische Lebensumstände (Armut, Wohn- und Familiensituation) können zu Verhaltensauffälligkeiten führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einer der Hauptgründe für Verhaltensauffälligkeiten ist der Erziehungsstil der.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Kind bzw. Jugendlicher entwickelt Verhaltensauffälligkeiten wenn es Konflikte in der direkten Umwelt (z.B. Familie, Schule, Freunde) gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Kind bzw. Jugendlicher zeigt auffälliges Verhalten, weil es von ihm erwartet wird (Zuschreibung der Verhaltensweisen durch Andere, Etikettierung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Kind bzw. Jugendlicher zeigt auffälliges Verhalten, weil es/er innere psychische Konflikte nach außen trägt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder schauen sich Verhaltensweisen von anderen ab und übernehmen diese.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Kind bzw. Jugendlicher zeigt Verhaltensauffälligkeiten wenn es/er im Unterricht über- bzw. unterfordert wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt mehr Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten, weil die gesellschaftlichen Bedingungen sich verändert haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

87% ausgefüllt

15. Wie hilfreich finden Sie die folgenden Unterstützungsmöglichkeiten? [A115+A118]

Werden diese Möglichkeiten an Ihrer Schule angeboten?

	sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich	wird angeboten
Supervision ausgewählter Vorfälle (Beratung der Lehrkräfte)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen (z.B. Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Ansprechpartner für Fragen und Probleme bei Verhaltensauffälligkeiten (direkt an der Schule, z.B. Schulpsychologe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
zentrale Anlaufstelle für Fragen und Probleme bei Verhaltensauffälligkeiten (in der Stadt bzw. im Landkreis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Zurück
Weiter

Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014

<div>93% ausgefüllt </div>	<div>16. Gibt es Aspekte, die Sie gern noch erwähnen möchten oder Ergänzungen zu den vorigen Fragen? [A116]</div> <div></div>
	<div><div>Zurück</div><div>Weiter</div></div>
	<div>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</div>

	<div>Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!</div> <div>Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.</div>
	<div>Kontakt, Verhaltensauffälligkeiten – 2014</div>

14.2 Raster zur Auswertung von Aufgabe 9

	externalisierende Verhaltensweisen	internalisierende Verhaltensweisen	Aufmerksamkeitsprobleme	sonstige Verhaltensauffälligkeiten
ASCHENBACH ET AL. (1991)	<u>delinquentes Verhalten</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ nicht schuldig ○ schlechter Umgang ○ lügt ○ lieber mit Älteren zusammen ○ Stiehlt ○ Flucht ○ zu spät in der Schule ○ Schwänzt Schule ○ Alkohol/Drogen <u>aggressives Verhalten</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ streitet viel ○ trotzig/frech ○ gibt an ○ gemein zu anderen ○ verlangt Beachtung ○ zerstört Eigenes/Fremdes ○ Ungehorsam Schule ○ stört andere ○ Eifersucht 	<u>sozialer Rückzug</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ lieber allein ○ spricht nicht ○ verschlossen ○ scheu ○ starrt ins Leere ○ Schmolzt ○ wenig aktiv ○ traurig ○ sozialer Rückzug <u>körperliche Beschwerden</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ schwindelig ○ müde ○ Schmerzen ○ Kopfschmerz ○ Übelkeit ○ Augenprobleme ○ Hautprobleme ○ Bauchschmerzen ○ Erbrechen 	<u>Aufmerksamkeitsstörungen</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ verhält sich zu jung ○ seltsame Geräusche ○ Arbeit unbeendet ○ Konzentration ○ unruhig ○ verwirrt ○ zappelig ○ Tagträume ○ Probleme Anweisungen zu befolgen ○ impulsiv ○ nervös ○ Lernprobleme ○ apathisch ○ schlechte Schulleistung ○ tapsig ○ unordentlich ○ unaufmerksam ○ starrt ins Leere ○ unter eigenen Fähigkeiten ○ erledigt Aufgaben nicht 	<u>soziale Probleme</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ verhält sich zu jung ○ klammert ○ einsam ○ weint ○ kommt nicht mit Mitschülern aus ○ ungeliebt ○ Andere antun ○ wertlos ○ häufig Unfälle ○ wird gehänselt ○ nicht beliebt ○ tapsig ○ lieber mit Jüngeren zusammen <u>schizoid/zwanghaft</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Zwangsdenken ○ Selbstverletzendes Verhalten ○ Phobien ○ hört Dinge

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Raufereien ○ redet dazwischen ○ körperliche Aggressivität ○ stört Klasse ○ schreit viel ○ spielt Clown ○ aufbrausend ○ fordernd ○ störrisch ○ affektlabil ○ redet viel ○ hänselt ○ Wutausbruch ○ bedroht Andere <p>sehr laut</p>	<p><u>Angst/Depressivität</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ einsam ○ weint ○ Angst/Schlimmes ○ Perfekt ○ Ungeliebt ○ Andere antun ○ wertlos ○ nervös ○ überangepasst ○ ängstlich ○ Schuldgefühle ○ Befangen ○ bei Kritik schnell verletzt ○ misstrauisch ○ traurig ○ will gefallen ○ Angst vor Fehler <p>Sorgen</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Zwangshandlungen ○ sieht Dinge ○ seltsames Verhalten ○ seltsame Ideen <p><u>andere Probleme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ verhält sich wie anderes Geschlecht ○ isst ungeeignetes ○ Angst Schule ○ Nägelkauen ○ Tics ○ Übergewicht ○ Andere Beschwerden ○ zupft sich ○ Schlaf Unterricht ○ ohne Verantwortung ○ Sprechstörung ○ Hortet ○ redet von Suizid ○ denkt zu viel Sex ○ zu ordentlich ○ mag Schule nicht ○ quengeln ○ ungepflegt <p>andere Probleme</p>
--	---	---	--	---

14.3 Ergebnisse zu Aufgabe 9

Nr.	Definition	externalisierende Verhaltensweisen	internalisierende Verhaltensweisen	Aufmerksamkeitsprobleme	sonstige Verhaltensauffälligkeiten
1	extreme Ausraster, Selbst- und Fremdverletzung, übertriebenes Lügen, übertriebenes Provozieren, mutwilliges Beschädigen von Sachen, extreme Distanzlosigkeit, Einkoten/Schmieren, extrem geringe Frustrationstoleranz, Ohnmachtsgefühl/Verweigerung, und vieles mehr	7	0	1	2
2	-	0	0	0	0
3	Ignorieren von regeln, verbale und körperliche Gewalt gegen Mitschüler, extrem kurz Aufmerksamkeit, keine frustrationstoleranz, ...	4	0	1	0
4	Unterrichtsstörungen Unkonzentriertheit innere Unruhe leicht Ablenkbar	1	1	2	0
5	Aggressives Verhalten Wutanfälle Konzentrationsschwierigkeiten motorische Unruhe	3	0	1	0
6	Verhalten ist dann auffällig, wenn es stark vom Verhalten der restlichen sozialen Gruppe abweicht. Im schulischen Kontext äußert es sich häufig durch großen	4	0	2	2

	<p>zentrationmangel und Unruhe, aggressives Verhalten, Nichteinhalten der Klassen- und Schulregeln, großes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit durch andere und/oder durch den Lehrer, große Schulunlust oder mangelnde Fähigkeiten, angemessenen Kontakt zu anderen aufzunehmen und Freundschaften zu schließen. Häufig stehen sich Kinder mit auffälligem Verhalten selbst im Weg, so dass sich ihr Verhalten auch negativ auf die schulischen Leistungen auswirkt.</p>				
7	<p>- vom Lehrer abhängige Definition eines Verhaltens, das einer festgelegten Norm widerspricht</p> <p>- Verhalten, das ein Kind/J durch seine Biografie und sein Umfeld als Strategie entwickelt hat</p> <p>- selbst- und fremdgefährdendes Verhalten</p>	1	0	0	1
8	<p>- unruhig</p> <p>- störend</p> <p>- sehr ruhig</p>	1	1	1	0
9	<p>sozial-emotionale Auffälligkeiten, die einen konfliktfreien Umgang in der Gruppe und mit Erwachsenen erschweren, ständig auftreten und nur mit Unterstützung, Hilfen und Training, besonderen Gegebenheiten und Förderung beeinflusst werden können</p>	0	0	0	0
10	<p>Verhalten, das dem Kind und/oder seiner Umwelt massive Probleme bereitet, z. B. Aggressivität, aber</p>	1	1	0	0

11	Konzentrationsschwäche, Hyperaktivität, aggressives Verhalten in den Pausen	1	0	2	0
12	nicht der "Norm" entsprechend... behindert das eigene Lernen.... Sozialkontakte erschwert7gestört... deutet auf eine dahinterstehende Problematik hin...	0	0		1
13	- anhaltende mangelnde Konzentration - wenig Ausdauer - Müdigkeit -motorische Unruhe	0	1	3	0
14	Es gibt keine besonders verhaltensauffällige Kinder in meiner Jahrgangsgemischten Klasse	0	0	0	0
15	Verhaltensweisen von SuS die einen als Lehrer veranlassen sich Gedanken darüber zu machen z.B. den Sonderpädagogischendienst einzuschalten. Verhaltenszüge die andere SuS stören oder gefährden.	2	0	0	0
16	Geld vom Lehrer klauen, Schulmaterial in die Toiletten werfen, Toilettenräume verwüsten, sich über Regeln bewusst hinwegsetzen und dabei kein eigenes Vergehen einsehen, sondern vielmehr das Umfeld provozieren.	6	0	0	0

17	-unfares und aggressives Verhalten anderen Kindern gegenüber -große Probleme dem Unterricht zu folgen, sei es inhaltlich, als auch geistig abwesend sein - sich nicht an Regeln halten können - keinerlei Sinn für Ordnung - Kinder, die nur an sich selbst de	3	1	2	1
18	v.a. Lernschwäche, Konzentrationsschwäche, psychische Störungen, destruktives Sozialverhalten	1	0	2	0
19	Konzentrationsschwächen Lernschwierigkeiten	0	0	2	0
20	Stören durch Verweigerung der Arbeit, lautes Verhalten (rumschreien), Arbeitsverweigerung, "zappeln"	1	0	2	0
21	Sozialisationsschwierigkeiten, Verhaltenasauffälligkeiten	0	0	0	0
22		0	0	0	0
23	Lautieren, Provozieren, permanente Regelverstöße, Gewalt : körperliche und verbale. Fernbleiben vom Unterricht Keine Impulskontrolle Schüler mit Depressionen und anderen Krankheitsbildern	6	1	1	0
24	Verhalten, das so extrem von der Norm abweicht, dass es soziale Auswirkungen hat	0	0	0	0

25	Unterrichtsstörungen, absolutes Desinteresse	1	0	1	0
26	ADS Aggressionspotential Kein konzentriertes Arbeiten	1	0	2	0
27	- Unruhe - Suche nach Aufmerksamkeit - Arbeitshaltung: keine Mitarbeit, kein Mitschreiben, kein Material, keine Konzentration über längere Zeit möglich	1	0	5	0
28	Verhalten, das im Vergleich zu den anderen Schülern auffällt (z.B. besonders niedrige Frustrationstoleranz, enorme Schwierigkeiten im Umgang mit anderen, Konzentrationsschwierigkeiten)	1	0	1	1
29	- Unruhe (innerlich, motorisch, verbal, ...) - Schwierigkeiten bei Konfliktbewältigung - aggressives Verhalten (verbal, tätlich, sich selbst, anderen und Dingen gegenüber, ...) - sehr zurückgezogenes, scheues, schreckhaftes oder misstrauisches Verhalten -	5	4	1	3
30	Auffälliges Verhalten ist für mich ein Verhalten, das im Vergleich zur Bezugsgruppe häufig abweicht und unerwartet/ unangemessen ist.	0	0	0	0
31	- wenn es anders ist als erwartet (egal ob Lehrer oder Mitschülern gegenüber) - wenn es besonders ist, z.B. besonders laut,	1	3	0	0

32	- Konzentrationsschwäche - Verlangen nach Aufmerksamkeit - fehlendes Empathievermögen	1	0	1	1
33	Verhalten, das man nicht selbst regulieren kann bzw. im Griff ht. Es stört einen selbst und/oder die Mitmenschen.	1	0	0	0
34	-zurückgezogen - stört den Unterricht durch lautes, unkontrolliertes Verhalten -Arbeitsverweigerung	2	1	1	0
35	- Kinder, die andere bewusst ärgern, verletzen, mobben - Kinder, die sich nicht an vorgegebene Regeln halten und den Unterricht dadurch stören - Kinder, die nur auf eine direkte Ansprache reagieren	5	1	0	0
36	unangemessenes Verhalten: sehr ruhig/ in sich gekehrt - störend, nicht ruhig zu bekommen	2	2	0	0
37	Kinder mit ADHS, ADS Kinder mit traumatischen Störungen Kinder, welche durch stark abwesendes Verhalten (häufig keine Reaktion auf Ansprache, ständiges Löcher in die Luft starren, träumen) oder extrem (!!!) störendes Verhalten (häufiges lärmern, "Klassencrown") auffallen.	3	3	1	2

38	Hyperaktivität (ADS)	0	0	1	0
39	- überempfindliche Reaktionen - minimale Aufmerksamkeitsspanne - Aggressives Verhalten - ständige Unruhe	1	1	2	0
40	Grundsätzliche keine Hausaufgaben machen Respektloses Verhalten gegenüber Lehrer und Mitschüler und Dingen Reinrufen von sexualisierenden Bemerkungen	3	0	1	1
41	Wenn die Schüler einer besonderen und individuellen Hilfe und Unterstützung bedürfen.	0	0	0	0
42	schwieriges Sozialverhalten, eckt sehr häufig mit Mitschülern an, fehlendes Gefühl für Nähe und Distanz, fehlende Sozialkompetenz, extreme Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwäche,	1	0	2	3
43	z.B. - wiederholtes unkontrolliertes (z.B. gewalttätiges) Verhalten bei Konflikten mit Mitschülern - übersteigertes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit (z.B. durch häufige Unterrichtsstörungen) - Unterrichtsstörungen, die im Zusammenhang stehen mit der Unfähigkeit, sich mehrere Minuten am Stück auf ein Thema zu konzentrieren - Diebstahl / Zerstörung / häufiges "Verstecken" von fremden Eigentum	8	0	1	0

44	Ablenken anderer Unkonzentriertheit Vergesslichkeit Mobbing / Gewalt gegen Mitschüler (verbal und körperlich)	4	2	2	0
45	Ständiges Stören, Impulsives Reinrufen, Schwänzen, Verbale und körperliche Aggression,	5	0	0	0
46	Auffälliges Verhalten kann sehr vielfältige Formen annehmen. Wenn sie nach verhaltensauffälligen Schülern fragen, meinen sie also dauerhaft auffällige?! Das wäre für mich ein wichtiges Kriterium einen solchen Begriff zu verwenden. Das Verhalten selbst kann ich nur schwer benennen: Gewalt, Unaufmerksamkeit, Autoaggression, Abkapselung, Sachbeschädigung...Die Liste ist lang. Diese einzelnen Verhaltensformen müssen dauerhaft, regelmäßig und in "ungewöhnlichem2 Ausmaß erfolgen, dass ich einen Begriff wie "Verhaltensauffälliger Schüler" verwenden würde.	2	1	1	1
47	Sich Aufmerksamkeit zu verschaffen durch Störverhalten	2	0	0	0
48	Konzentrationschwierigkeiten, Aggressivität,	1	0	1	0
49	starke Unruhe, starker Drang, ständig zu stören, sichtbare Essstörung	1	0	1	1

50	permanent Aufmerksamkeit auf sich ziehen und den Unterricht stören oder verhaltensauffällig aufgrund von AD(H)S, was das Erstere nicht ausschließt, aber z.B. kann jemand auch total abwesend aufgrund von Medikamenten sein	2	1	1	0
51	- Aufmerksamkeitsprobleme - Unsoziales Verhalten - aggressives Verhalten	2	0	1	0
	gesamt	88	25	49	20

14.4 Ergebnisse zu Aufgabe 16

Nr.	Anmerkungen
1	Wichtig finde ich, nicht ohnmächtig über die Kinder oder deren Verhalten zu schimpfen, sondern zu erkennen, dass sie sich normal verhalten, da sie besonders belastet sind. Wichtig ist, ihren Lebenskampf und Überlebenskampf und somit ihre Leistung zu akzeptieren und zu schätzen. Die Verhaltensauffälligkeiten resultieren aus ihrer Not und sind Überlebensstrategie.
2	Sehr hilfreich beim Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten sind auch kleine Klassengrößen und / oder Teamteaching. Auch das Interesse (offene Türen und Ohren) und die Unterstützung von der Schulleitung sind hilfreich.
3	Beziehung aufbauen, auch wenn das Klientel noch so schwierig ist!!!! Leitsatz: "Begegne dem Kind mit Humor und Fantasie, halte es aus und biete Beziehung an - komme was da wolle!"
4	Natürlich sind Verhaltensauffälligkeiten unterschiedlich im Grad ihrer Ausprägung...deshalb sind Pauschalantworten schwierig!
5	Im Umgang mit auffälligen Schülern werden dringend mehr Lehrkräfte und Erzieher innerhalb einer Klasse benötigt. Nur so kann effektiv gearbeitet werden.
6	Unterstützend wären vor allem - bessere personelle Bedingungen (zwei Lehrkräfte pro Klasse) - besseres Lernklima durch schöne Räume, gut einsetzbares Mobiliar
7	Mehr Unterstützung durch Fachpersonal an der Schule wäre hilfreich.
8	Große Hilfe bieten Schulsozialarbeiter, die gezielt in den Schulalltag einbezogen werden können und Sozialtraining oder ähnliches anbieten. An meiner Schule entlastet das sehr.
9	Mehr Sonderpädagogen in der WRS
10	Ich gehe, wie gesagt, nicht soweit jedes von Unterrichtsregeln abweichendes Verhalten von Schülern (schwätzen, eine Schlägerei, kurze Trauerphase etc) als Verhaltensauffälligkeit zu bezeichnen. Dementsprechend fange ich mit vielen Handlungsvorschlägen/alternativen dieses Testes nichts an. Natürlich ermahne ich einen Schwätzer und gleichzeitig bin ich mir bewusst, dass solche Reaktionen bei einem Autisten nicht helfen. In einem solchen Fall muss Hilfe von außen koordiniert werden.

15 Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift